

فُلْسِيْفَةُ الْإِنْسَانِ

سِنَدُ ابْنِ خَلْدُونَ

تأليف الدكتور

المجيلا في بن التوھماي مفتاح



دار الكتب العلمية
Dar Al-Kutub Al-ilmiyah

DKI

أُسْتَهَا مُحَمَّدْ بَيْهُوتْ سَنَة ١٩٧١ بَيْرُوت - لِبَانَانَ
Est. by Mohammad Ali Baydoun 1971 Beirut - Lebanon
Établie par Mohamad Ali Baydoun 1971 Beyrouth - Liban



الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للنشر
IIUM Press
Kuala Lumpur – Malaysia

Title : **Falsafat al-Insān
‘And Ibn Haldūn**

الكتاب : فلسفة الإنسان
عند ابن خلدون

Classification: Sociology

التصنيف : علم اجتماع

Author : Al-Jilāni ben AL-Tuhāmi Muftāhi

المؤلف

Publisher : Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah

الناشر : دار الكتب العلمية - بيروت

Pages : 224

عدد الصفحات : 224

Size : 17*24

قياس الصفحات : 17*24

Year : 2011

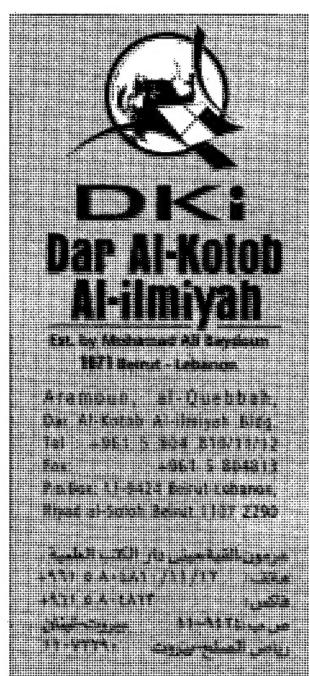
سنة الطباعة : 2011

Printed in : Lebanon

بلد الطباعة : لبنان

Edition : 1st

الطبعة : الأولى



الجامعة الإسلامية العالمية بมาيلزيا للنشر

IIUM Press

Kuala Lumpur – Malaysia

Exclusive rights by © Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah
Beirut-Lebanon No part of this publication may be
translated, reproduced, distributed in any form or by any
means, or stored in a data base or retrieval system, without
the prior written permission of the publisher.

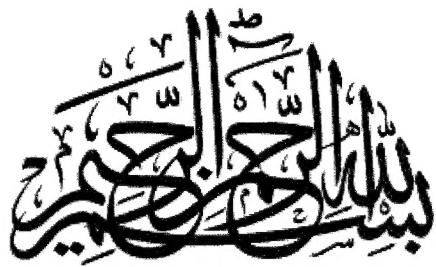
Tous droits exclusivement réservés à © Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah
Beyrouth-Liban Toute représentation, édition, traduction ou reproduction
même partielle, par tous procédés, en tous pays, faite sans autorisation
préalable signée par l’éditeur est illicite et exposerait le contrevenant à
des poursuites judiciaires.

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدى دار الكتب العلمية
بيروت-لبنان ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تضييد الكتاب
كاماً أو مجزأً أو تجليه على أشرطه كاسيت أو إدخاله على الكمبيوتر
أو برمجته على أسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً.

ISBN: 978-2-363-7225-9



9 782363 72259



﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي
الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾

[البقرة: 30]

قائمة الجداول

- 1.2 طريقة أهل المغرب
- 2.2 طريقة أهل الأندلس
- 3.2 طريقة أهل إفريقيا
- 4.2 طريقة أهل المشرق
- 5.2 طريقة ابن العربي

قائمة الأشكال

- 1.1 تداخلات مفاهيم التربية والتعليم والتأديب وافتراضاتها
- 2.1 سلم قياس إنسانية الإنسان بين القوة والفعل
- 3.1 سلم التطور الحضاري وأثره في التعليم
- 1.3 سلم موقع الإنسان من عالم الموجودات
- 1.4 سلم تجريد المعاني
- 2.4 رسم مدارك المعرفة الحسية
- 1.5 سلم حلقات التقويم

مقدمة

﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ حَلِيقَةً﴾ [البقرة: 30].

لو أردنا أن نصف أنفسنا فنبحث عن علل التخلف الذي أصاب أمتنا لوجدناها تضرب بجذورها في أعماق تاريخنا لقرون عديدة ظهرت بداياتها منذ عصر الخلافة الأموية عندما بدأت معانٍ الاستخلاف التي جاء هذا الدين لإحيائها ودعمها، تتعرض للتهميش والتغييب مادياً ومعنوياً.

فمادياً كان التهميش والتغييب من قبل الحكام الذين سلطوا على رقاب الأمة ففرضوا أنفسهم بمنطق القوة لا بقوة المنطق، أي بمنطق السيف والظلم والقهر لا بمنطق الأهلية التي يتطلبه ذاك المنصب الذي استحوذوا عليه وأذلوا الأمة من أجله، فكانوا بذلك أول المؤسسين في تاريخنا الإسلامي لعملية تخريب أصابت أحد معانٍ الاستخلاف؛ أعني الاستخلاف الخلقي الذي عبر عنه العلامة ابن خلدون بقوله: "الإنسان رئيس بطبعه، بمقتضى الاستخلاف الذي خلق له، والرئيس إذا غلب على رئاسته وكبح عن غاية عزه تكاسل حتى عن شبع بطنه وري كبدة. وهذا موجود في أخلاق الأناسي".⁽¹⁾

وأما فكريًا فكان التهميش والتغييب من قبل الحكام أيضاً، الذين حاولوا بث عقيدة العجر وروح الاستسلام، لتبرير ظلمهم وتسلطهم، وصيغ ذلك كله بصيغة القضاء والقدر، وبذلك صاروا أول المؤسسين لعملية تشويه لحقوق المعنى الثاني للاستخلاف، أعني الاستخلاف المعرفي الذي عبر عنه أبو يعرب المرزوقي بقوله: "والعامل الثاني: هو فساد معنى الإنسانية المعرفي؛ أعني عقل الإنسان النظري الخالص والمطبق بمفعول نفس القهر والعنف اللذين يقضيان كذلك على العقل والفكر الحر عند الفرد والجماعة".⁽²⁾

وعلى الرغم من الانتصارات الكبيرة التي حققتها الحضارة الإسلامية لاحقاً،

(1) عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2000م)، ص117.

(2) أبو يعرب المرزوقي، "شروط وحدة المسلمين وشروط نهضتهم لاستئناف دورهم الكوني"، وحدة الأمة (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بมาيلزيا) س1، ع1 2003م، ص49.

والصفحات المشرقة التي خطها لها التاريخ، فإنَّ ذلك الداء الخبيث الذي لحق معاني الاستخلاف بقي ينخر جسمها في الخفاء، ويهون عودها إلى أن وقعت الأمة فريسة في براثن الاستعمار، بكلِّ أشكاله: الاستيطاني، بدءاً وكراهاً، والثقافي، والاقتصادي، والفكري، والتربوي، لاحقاً و اختياراً، إلى يومنا هذا.

ومنذ ذلك الحين وعلى امتداد ما يقارب القرنين من الزمن، باتت محاولات الإصلاح الفردية والجماعية بكلِّ تنوّعاتها الفكرية والسياسية والتربوية؛ الدينية منها والوضعية، تقاسم هموم الإجابة على سؤالين محوريين، هما: ما أسباب تخلفنا؟ وما الحلُّ الأمثل والأنسب لتجاوز هذا التخلف؟ وغني عن التذكير، بأنَّ وعينا الحديث بالخلف لم يكن نتيجة دوافع داخلية، ولا ولد إرادة نقد ذاتية، بل هو نتيجة صدمة خارجية جعلتنا ندرك تخلفنا ليس قياساً إلى ما ينبغي أن تكون عليه كامة ذات رسالة حضارية كونية، بل قياساً على ما عند الآخر لمحاكاته ومجاراته.

فالخلف كما هو واضح ليس وليد قرن أو قرنين، بل هو ضارب بجذوره في أعماق تاريخنا. والوعي به وبأخطاره ومحاولة إصلاح آثاره ليس بالأمر الحديث أيضاً، بل هما قديمان قدم تخلفنا. ويمكن تصنيف هذه المحاولات واحتزالتها في نوعين: محاولات إصلاح حديثة، ومحاولات إصلاح قديمة.

فأما ما يتعلق بحركات الإصلاح الحديثة، فإنَّ وعينا بالخلف كما أسلفنا قد كان ناتجاً عن صدمة خارجية، لذلك فعلى الرغم من هيمنة الخارجي على وعينا جميراً، فإنه يمكن أن نرجع كلَّ فرضياتها إلى فرضيتين اثنتين؛ فأما الفرضية الأولى فترى بأنَّ سبب تخلفنا راجع في أساسه إلى بعدها عن الدين. فالإصلاح وتجاوز التخلف لا يكون وفق هذا التصور إلا بالرجوع إلى الدين وتطبيق أحكامه.

وهذا التصور زيادة على تضمينه التبرير والاتهام؛ التبرير بإعفاء التاريخ السابق عناً من مسؤولية التخلف الذي نعيشه اليوم؛ لأنَّ مسألة عزل الدين عن تسخير شؤون المجتمع، يعني فصل الدين عن الدولة، لم يقع إلا في عصرنا الحديث مع ظهور الدولة الحديثة، والاتهام - وهو غير مقصود منه طبعاً - بتحميله الدين مسؤولية التخلف الذي نعيشه اليوم؛ لأنَّ الاستعمار والتخلف بكلِّ أشكالهما السياسية، والاقتصادية، والتقنية، والاجتماعية، والتربوية، حصل في عهد كانت أحكام الشريعة مطبقة فيه؛ إذ إنَّ سقوط آخر خلافة تتكلم باسم الدين، كان قبل أقل من قرن من

الزمن. ثم إنّ هذا التفسير مخالف للواقع؛ وإلاّ فكيف نفسّر تفوق الدول الكافرة التي لا تستند إلى الدين ولا تطبق أحكامه؟

وأما الفرضية الثانية، فترجع سبب تخلفنا في أساسه إلى سيطرة الدين على فكرنا. لذلك فإنّ الإصلاح، وتجاوز التخلف، لا يكون -وفق هذا التصور- إلا بالبعد عن الدين، وقطع الصلة به.

وهذا التصور زيادة على ابنته وسطحيته، يكفي لدحضه أن نذكر مثال اليابان، والصين، والهند. فهذه الشعوب على الرغم من تمسكها بثقافاتها وعقائدها الوثنية تتصدر اليوم -وخاصة اليابان- قائمة الدول المتقدمة. وعلى العكس من ذلك فإننا نجد دولاً أخرى، مثل: دول أوروبا الشرقية، وكثيراً من دول عالمنا الإسلامي لم يشفع لها تنكرها لدينها، وتراثها، وارتماؤها في أحضان الفلسفات الوضعية، أن تصبح دولاً متقدمة، بل على العكس من ذلك، فإنّ معظمها، إن لم نقل كلّها، لا يزال يترنّح تحت خط الفقر؛ حتى أصبح الأفراد فيها خيراً مثالاً للعيid الجدد.

وأما ما يتعلّق بمحاولات الإصلاح القديمة، فإنّ أهمّ ما يميّزها عن المحاولات الحديثة أنها محاولات نقد داخلية أصلية، أي أنها حركات دوافعها وغاياتها ذاتية، من الذات مبدؤها نقداً وتقويمها، وإلى الذات معادها تربية وإصلاحاً. وهذه المحاولات يمكن تصنيفها بحسب زمن ظهورها واهتماماتها إلى ثلاث محاولات.

المحاولة الأولى تركزت فرضيتها حول إصلاح معنى الاستخلاف الخلقي العملي منه والنظري. فالعملي تمثل في تهذيب السلوك الخلقي من شوائب النفاق الاجتماعي بمعناه الواسع كالغش، والخيانة، والتسلق، وحبّ الجاه، والظهور ترويضاً أو تعويضاً. والنظري تمثل في تحرير القصود من شوائب الشرك ظاهره وخفيه، وجعلها خالصة للمستخلف الحقيقى. وخبير من مثل هذه المحاولة الإمام الغزالى رحمه الله في كتابه إحياء علوم الدين خاصة؛ ولكن توجّهه الصوفى وإفراطه في التأمل الذاتي واعتماد إصلاحه على الجانب الفردى المُنتَقى وانزعاله عن فعل الاستخلاف الجماعي جعل الأمر يتّهى به في نهاية المطاف إلى غربة فكرية، وتبني

مقولات هروبية⁽¹⁾ لم يعد لها مكان إلا في المجتمعات الراكرة أو المستعبدة والمقهورة، التي وجدت في هذا الفكر ما يشبع مخيالها المتبدلة، أو يسلّيها في نكباتها وحرمانها.

أما المحاولة الثانية فتركت فرضيتها حول إصلاح معنى الاستخلاف المعرفي العملي منه والنظري. فالاستخلاف العملي تمثل في محاربة التوسيطات الوهمية بين العبد وربه، المتمثلة عبادةً في الشيخ، والقطب، والغوث، والأبدال، والأئمة المعصومين، وسياسيًا في المهدي الرضيع المعصوم، المحبوس في سردار مملكة الأسطورة الشيعية.

وتمثل الاستخلاف النظري في محاربة العقائد والتآويلات الباطلة التي اعتمدتها أصحابها في دعم انحرافاتهم، وكل ذلك من أجل تخلص العقل الإسلامي من السُّلط الغيبية الموهومة التي شلت نشاطه وجعلته يغرق في خرافاته، ويغفل عن دوره الاستخلافي ويصبح أداة هدم وفرقة بيد الطائفية، والمذهبية المقيمة، وخير من مثل محاولة الإصلاح هذه شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله. وعلى الرغم من اضطهاد الذي لاقاه ابن تيمية في ذلك الوقت من خصومه؛ فإنَّ الاتجاه الوضعي الذي ساد العالم الإسلامي في القرن الماضي قد ساعد كثيراً في تهميش تلك السُّلط، وتعبيد الطريق أمام فكره ليصبح مرجعاً لمعظم شباب الصحوة.

أما المحاولة الثالثة فإنَّ أهمَّ ما يميزها عن سابقتها شيئاً:

أولاً: أنها محاولة واقعية⁽²⁾ حاولت فهم الواقع بما هو عليه، لا بما يجب أن يكون عليه، بخلاف ما عليه حال الحركتين السابقتين اللتين تصدتا لإبطال الأفعال

(1) انظر ما قاله في باب التوكل من إحياءه حيث جعل أحد المتصوفة الذي قعد عن طلب رزقه والاكتفاء بأكل الحشيش والتيه في البوادي، أعلى درجة وأكثر يقيناً وتويلاً من أبي بكر الصديق رضي الله عنه الذي خرج للسعى في طلب رزق عياله. فالأول مثال للدرجة الأولى من التوكل في حين أبو بكر رضي الله عنه ورد ذكره كمثال للمرتبة الثالثة من التوكل. أبو حامد محمد بن محمد الغزالى، إحياء علوم الدين (بيروت: دار المعرفة، د. ط. د. ت.)، ج 4، ص 268.

(2) فاطمة بدوى، علم اجتماع المعرفة بين الفكر الخلدوني والفكر الغربي (منشورات جرسون - برس، د.م، د.ت)، ص 35.

الخلقية والمعرفية المنحرفة، واقتراح تعويضها بالمثال المُعتقد، أي أنَّهما تنطلقان في تواصلهما مع الواقع من النص نيابةً، بعملية ذات سهمين نازلين متعاقبين على الأغلب في الأولى على طريقة التخلية والتحلية المتمثلة في الترية الصوفية المتدرجة، ومتوازين متزامنين على الأغلب في الثانية على طريقة المحاجة البرهانية⁽¹⁾ سلباً وإيجاباً؛ سلباً بإبطال رأي الخصم، وإيجاباً بإلزامه قوَّةً لا واقعاً؛ لأنَّ إبطال رأي الخصم وإقناعه بقوَّة الحجَّة بما يخالف رأيه لا يلزم منه واقعياً تركه ما هو مُبْطَل، وتبنيه ما هو مُبْرهَن، وهذا ما يشهد به واقع المسلمين بل وواقع البشرية عموماً.

فواقعية محاولة الإصلاح الخلدونية⁽²⁾ تكمن في كونها قد حاولت فهم تخلف واقع الإنسان المسلم وترديه، لا من جهة كونه مسلماً فحسب، بل من خلال مقومات وجوده الموضوعية للاستخلاف،⁽³⁾ وعلاقتها بالعمران البشري مداً وجزراً،⁽⁴⁾ وعلاقة كل ذلك بالنص المنزل تأثراً وتأثيراً.

ثانياً: وبما أنَّها محاولة واقعية، بدراسةها الإنسان بما هو إنسان، من حيث

(1) البرهانية بأقسامها الأربع: 1- عقلية محضة؛ 2- نصية محضة؛ 3- عقلية ونصية مع غلبة الأولى؛ 4- عقلية ونصية مع غلبة الثانية.

(2) محمد عزيز الحبابي، ابن خلدون معاصرًا، ترجمة: فاطمة الجامعي الحبابي، (بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، 1984م)، ص.120.

(3) Muhsen Mahdi. *Philosophy of History*, Chicago: The University of Chicago Press. 1964, p. 291.

(4) Yves Lacoste. *Ibn Khaldun: The Birth of History and the Past of the Third World*, Thetford, Norfolk: The Thetford Press Ltd, 1st ed., 1984, p.153. He said: "It is to a large extent Ibn Khaldun's use of the comparative method that allows him to generalize on the basis of a large number of facts and to arrive to at his schema for evolution of states". See also, p.160 He said: "Ibn Khaldun is not trying to write a Philosophy of History. He is an extraordinarily acute observer of reality and his conceptions drive from objective generalizations based upon his own observations and erudition. He is able to make objective generalizations he has no interest in normative judgements and no ideological prejudices".

مقومات وجوده الموضوعية،⁽¹⁾ بوصفه خليفة الله في أرضه⁽²⁾، فقد غدت حركة كونية، متتجاوزة حدود الزمان والمكان، وقابلة للتعميم⁽³⁾، وهذا ما أكدته المرزوقي بقوله: "وقد أرجع ابن خلدون فساد العمران الإنساني والمجتمع البشري عامة - باستقراء التاريخ الإنساني بعامة والتاريخ الإسلامي بخاصة- إلى العاهات التي تصيب عاملين اثنين هما عينهما العاملان اللذان يشكّو المجتمع الإسلامي الحالي من فسادهما، ويعتبرهما علة تخلفه وتبعيته":

1. العامل الأول: هو فساد ما يسميه بمعنى الإنسانية، الخلقي، أعني عقل الإنسان العملي الخالص والمطبق بمفعول القهر والعسف الداخلين والخارجين اللذين يقضيان على العزة والإرادة الحرة عند الفرد والجماعة.

2. العامل الثاني: هو فساد معنى الإنسانية المعرفي، أعني عقل الإنسان النظري الخالص، والمطبق بمفعول القهر والعسف اللذين يقضيان على الفكر الحرّ عند الفرد والجماعة كذلك.⁽⁴⁾

وباختصار، فمعالجة هذا التخلف تتوقف عنده أولاً وآخراً على تحقيق معنى الاستخلاف في الأرض الوارد في قوله تعالى: «وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلِئَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً» [البقرة:12]، وسيله الأمثل لذلك وأساسه هو التربية.⁽⁵⁾

(1) Ibid., pp.152-154.

(2) علي أومليل، الخطاب التاريخي: دراسة لمنهجية ابن خلدون (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ط.3، 1985م)، ص199. ملاحظة: المؤلف أورد هذا الكلام في سياق نفي الريادية لابن خلدون في علوم الاجتماع وفق منظوره الروضعي الغربي؛ ولكن الذي يهمنا هو إشارته لأهمية هذا المفهوم في الفكر الخلدوني، الذي غفل عنه كثير من الباحثين.

(3) Yazid Isa Soraty. *Ibn Khaldoun's Views on Man, Society, and Education*. Ann Arbor, Mich: University Microfilms International, Ph.D.1986, pp.11,62.

(4) أبو يعرب المرزوقي، "شروط وحدة المسلمين وشروط نهضتهم لاستئناف دورهم الكوني"، ص48-49.

(5) أبو يعرب المرزوقي، الاجتماع النظري الخلدوني والتاريخ العربي المعاصر (بيروت: الدار العربية للكتاب، 1983م)، ص67.

الفصل الأول

التعريفات

1.1. مدخل

قبل الدخول في صلب الموضوع تجدر التوطئة ببعض التعريفات التي تنقسم إلى قسمين: أًما القسم الأول فيتناول التعريف بابن خلدون من حيث اسمه، ونسبه، وشيوخه، ورحلاته، وبعض ملامح العصر الذي ظهر فيه؛ وأًما القسم الثاني فيتناول شرح بعض المفاهيم المهمة عند ابن خلدون، والتي ستصاحب هذا البحث في بقية فصوله. وهذه المفاهيم ثلاثة: التربية، والتعليم، والتأديب، وعلاقة بعضها ببعض، وببعض المفاهيم الأخرى كالسلطة، والحضارة، وال عمران.

2.1 التعريف بابن خلدون

في الحقيقة ليس هناك مزيد على ما ترجم به ابن خلدون نفسه عن نفسه؛ ولكن إن كان هناك شيء يمكن أن ينضاف في هذا الصدد فهو محاولة إعادة قراءة هذه الترجمة نفسها في سياق يمكن أن يساعد على فهم أفضل للإطار التاريخي والحضاري الحاضن لابن خلدون وآرائه التربوية الرائدة.

1.2.1 اسمه ونسبه: نظراً لأهمية الماضي عند ابن خلدون وأثره في حاضر الإنسان وتشكيل ملامح شخصيته، نجد أنه يسرف في الاستطراد في ذكر نسبه والثناء عليه والإشادة بفضله باعتباره يمثل هو نفسه أحد امتداداته ونتيجة من نتائجه. ف الحديث عن ملامح هذه الصفات في شخصيته هو نفسه؛ إذ الزمن التربوي عنده نهر الحديث عن ملامح هذه الصفات في شخصيته هو نفسه؛ إذ الزمن التربوي عنده نهر ممتد في أعماق الماضي لا يمكن فصل لحظته الحاضرة عن سبقاتها "والحاضر يشهد لذلك؛ فالماضي أشبه بالآتي من الماء بالماء".⁽¹⁾ فأحداث الماضي عند تحول عبر الزمن إلى شحنات نفسية ورموز ثقافية تكون في مجموعها المجال التربوي غير المباشر الذي يؤدي دوراً رئيساً في تحديد الهوية الحضارية الفردية والجماعية للأجيال اللاحقة، "وذلك أن الشرف والحسب إنما هو بالخلال؛ ومعنى البيت أن يُعد الرجل في آبائه أشرافاً مذكورين، تكون له بولادتهم إيه والانتساب

(1) ابن خلدون، المقدمة ، ص.8

إليهم تجلة في أهل جلدته، لما وقر في نفوسهم من تجلة سلفه وشرفهم بخلالهم.
والناس في نشأتهم وتناسلهم معادن.⁽¹⁾

ويعرف ابن خلدون نفسه بأنه عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمن بن خلدون. يرجع نسبه إلى الصحابي وائل بن حجر، من القبائل العربية اليمانية. رحل جده الأول خلدون بن عثمان إلى الأندلس في أواخر المائة الثالثة واستقر بها، وأصبحت عائلته من أعيان إشبيلية، ثم نظرا إلى الاضطرابات السياسية وما لحق الأندلس من الاحتلال دفعبني خلدون في أوائل المائة السابعة للحاق بالحفصيين الذين استولوا على تونس فأكرموا نزلاً لهم وولوا جديه الأول والثاني بعض المناصب في دولتهم. وباختصار فإن ابن خلدون يتتمى إلى عائلة عريقة في العلم والسياسة.⁽²⁾ وكل ذلك كان له أثره العظيم فعلا في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها لتسurge على منوال من سبقها.

وقد ولد ابن خلدون في كنف هذا الحسب العظيم في تونس في غرة رمضان سنة اثنين وثلاثين وسبعمائة هجرية الموافق للسابع والعشرين من مايو سنة اثنتين وثلاثين وثلاثمائة وألف ميلادية. وقد تربى وترعرع في حجر والده الذي أحسن تأديبه وتعليمه، حيث قرأ عليه العربية وسهل له طريق العلم فحفظ القرآن، وأنقذ قراءاته.

2.2.1. شيوخه: وقد لاقى كبار العلماء في عصره فدرس عنهم العلوم، وتلتمذ على أيديهم فأجازوه وشهدوا له بالإتقان وعلّق الكعب؛ حيث حفظ المتون، وقرأ كتاباً وشروحًا كثيرة في شتى العلوم بلغ في معظمها مرتبة لا يشق له فيها غبار كعلوم القرآن، والفقه وأصوله، والحديث وعلومه، والعربية وفنونها من المنظوم والمثور،

(1) المصدر السابق، ص 106.

(2) عبد الرحمن بن خلدون، تاريخ (بيروت، دار الكتب العلمية، 1992م)، ج 7، ص 451-456؛ عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط 3، د. ت.)، ج 1، ص 38-41.

والعلوم العقلية بكل تفارييعها. ومن أشهر شيوخه الأستاذ المكتّب أبو عبد الله محمد بن سعد بن بُرَّال الأننصاري، أصله من جالية الأندلس، ومنهم أبو محمد بن عبد المهيمن الحضرمي، ومنهم كذلك شيخ العلوم العقلية في عصره، أبو عبد الله محمد بن إبراهيم الآبلي، وأصله من تلمسان. وقد كان كثير من شيوخه قد جمعوا بين السياسة والعلم.⁽¹⁾ وهو ما قد يفسّر لنا انحراف ابن خلدون المبكر في السياسة على غير طريقة والده الذي آثر هجرها خلافاً لسلفه.⁽²⁾

3.2.1. ملامح شخصيته ومراحل حياته: وقد كانت حياة ابن خلدون حافلة بالمخاطر الشخصية والمفاجآت القدرية. فعلى مستوى المغامرات الشخصية قد تجده تقلب -نظراً لطموحه الشخصي الجامح وعلوّ همته- في مناصب سياسية عديدة وانخرط في كثير من أحداث عصره التي اتسمت بالقلالق والحروب التي كاد أن يودي ببعضها بحياته حيث امتحن في إحداها وأودع السجن وقد قال في أثناءها مخاطباً سجنه ومستعطفاً له بقصيدة طويلة تدلّ على طول باعه في الشعر وبراعته:

على أيّ حال للّيالي أعاتب	وأيّ صروف للزّمان أغاب
كفى حزناً أيّ على القرب نازح	وأيّ على دعوى شهودي غائب
وأيّ على حكم الحوادث نازل	تسالمني طوراً وطوراً تحارب

ولم تكن تقلباته ومغامراته مقتصرة على عالم السياسة وحدها بل شملت كذلك عالم الأرض؛ حيث جابت قدماء العالم الإسلامي من أقصى مغربه إلى قلب مشرقه متقلباً بين جباله، وسهوله، وبحاره، وبواديه، وحواضره، حاملاً بين جنباته

(1) ابن خلدون، تاريخ، ج 7، ص 457-460؛ ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: وافي، ج 1، ص 44-42

(2) ابن خلدون، تاريخ، ج 7، ص 457؛ ساطع الحصري، دراسات عن مقدمة ابن خلدون (ال القاهرة: مكتبة الخانجي، وبغداد: مكتبة المثنى، 1961م)، ص 49-50.

الخيبة والنجاح، تتنازعه خواطر الأمل والإحباط⁽¹⁾ في عالم عمّت فيه قيم الغش، والخديعة، والنفاق، والفتن، والحرروب؛ حيث "أشتعل المغرب الأوسط نارا."⁽²⁾

وكتيجة لهذه الأوضاع المتردية التي لم يعد فيها لحياة الفرد وكرامته وعرضه من قيمة، فقد أخوه يحيى ابن خلدون -الذى كان يعمل كاتباً لدى السلطان أبي حمو- حياته. فقد ترصد له عند عودته من صلاة التراويح أبو تاشفين (ابن السلطان أبي حمو) في رهط من الفاسدين "فعرضوا له وطعنوه بالخناجر حتى سقط عن دابته ميتاً. وغدا الخبر على السلطان صبيحة تلك الليلة فقام في ركباهه وبث الطلب عن أولئك الرهط في جوانب المدينة."⁽³⁾ ونظراً إلى الفساد الإداري -على ما سيأتي تفصيله لاحقاً- فإن غضب السلطان لم يكن من أجل إقامة العدل وحماية الحقوق بل هو مجرد نعرة عصبية سرعان ما انطفأت بمجرد أن عرف "أنَّ ابني أبا تاشفين صاحب الفعلة."⁽⁴⁾ وتحول الوعيد بالقصاص إلى إغضاء للطرف وطي للجناح بل وإرضاه بالزيادة في الرتبة بالتولية على المدن والمحصون، "فأغضى وطوى عليها جوانحه، وأقطع أبا تاشفين مدينة وهران كما وعده. وبعث ابني أبا زيان على بلاد حُصين والمديمة كما كان. ثم طلب أبو تاشفين من أبيه أن تكون الجزائر خالصة له؛ فأقطعه إياها."⁽⁵⁾

أما على مستوى المفاجآت القدرية التي حدثت له، فإنَّ من أهمَّها اثنين:

الأولى كانت في مقبل عمره وهو لا يزال في السابعة عشرة من عمره، وهي الطاعون الجارف الذي طوى البساط بما فيه، فهلك فيه والداه وكثير من أهله ولم يبق منهم إلاّ أخواه، كما جرف الطاعون كذلك كثيراً من شيوخه، غير أنَّ هذا

(1) ابن خلدون، تاريخ، ج 7، ص 476-481؛ ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: وافي، ج 1، ص 52-81.

(2) ابن خلدون، تاريخ، ج 7، ص 519.

(3) المصدر السابق، ج 7، ص 167.

(4) المصدر نفسه، ج 7، ص 167.

(5) نفسه، ج 7، ص 167.

الحدث الجلل لم يكن ليفت من عزيمته في طلب العلم والعمل على تحقيق طموحاته السياسية.⁽¹⁾

أما الثانية فكانت في أواخر عقود حياته وهي حادثة غرق زوجته وأولاده في البحر حيث عظم مصابه ونزعه إلى عزلة المنصب والسياسة، وترجح عنده الرهد والتفرغ إلى العلم والذكر وكان ذلك في حدود العام السادس والثمانين بعد المائة السابعة، حيث رجع إلى تولّي المناصب والقضاء، وهو في حال كرّ وفرّ مع خصومه وحاسديه من الفقهاء والحكّام، إلى أن وفاه الأجل بالقاهرة في السادس والعشرين من رمضان المبارك سنة ثمان بعد المائة الثامنة للهجرة الموافق لليوم السادس عشر من مارس سنة ست وأربعين مائة وألف ميلادية⁽²⁾ رحمه الله رحمة واسعة.

4.2.1. الحالة العامة لعصره: اتسمت الحالة العامة لعصر ابن خلدون والذي سبّقه بالاضطرابات السياسية، وتقىّك المجتمع، وسادت الفوضى، وانتهكت الحرمات، واستبيحت الدماء والأموال، وانعدم الأمن والاستقرار، وأصحاب العامة والخاصة معرّات وويلات، وتصف الملوك بالظلم، والعربدة، ومعاقرة الخمر، وإخافة العمران.⁽³⁾ حتى إن بعضهم لشدّة ظلمه واستهتاره بحقوق الرعية قد نسب إلى الجنون والكفر حيث يغشون مجالس العامة دون إذنهم ويقتّحمون عليهم منازلهم، ويعتدون على حرماتهم، ويعيثون بكرامتهم.⁽⁴⁾ وهذه السمة قد طبعت سلوك كثير من الملوك والأمراء وخاصةً ممن نشأوا في كنف الترف وأهملت

(1) نفسه، ج 7، ص 462؛ الحصري، دراسات، ص 51.

(2) ابن خلدون، تاريخ، ج 7، ص 565 و 578-579؛ عبد الرحمن بن خلدون، شفاءسائل وتهذيب المسائل، تحقيق، محمد مطیع الحافظ (بيروت: دار الفكر المعاصر، 1996)، ص 26-27؛ ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: وافي، ج 1، ص 93-113.

(3) ابن خلدون، تاريخ، ج 6، ص 520-521.

(4) المصدر السابق، ج 6، ص 453-454.

⁽¹⁾ تربیتهم و تأديبهم.

وَقَمَا يَرُوِيْهِ ابْنُ خَلْدُونَ عَنْهُمْ أَنَّ بَعْضَ الْمُمَالِكَ قَدْ تَمَرَّدُوا عَلَى مُلْكِهِمْ فَقُتْلُوهُ خَنْقاً فِي مَحْبَسِهِ، ثُمَّ "انْطَلَقْتُ أَيْدِيهِمْ عَلَى أَهْلِ الْبَلْدِ بِمَعْرَاتٍ لَمْ يَعْهُدوْهَا مِنْ أَوَّلِ دُولَتِهِمْ، مِنَ التَّهْبِ وَالتَّخْطُفِ وَطَرْوَقِ الْمَنَازِلِ وَالْحَمَامَاتِ لِلْعَبْثِ بِالْحَرَمِ، وَإِطْلَاقِ أَعْنَةِ الشَّهْوَاتِ وَالْبَغْيِ فِي كُلِّ نَاحِيَةٍ".⁽²⁾

ولقد كان لفساد السياسة الداخلية للسلطانين أثره الواضح في تحديد معالم سياستهم الخارجية؛ فنظرا إلى صراعاتهم الداخلية المستمرة على السلطة فقد فتحوا الباب على مصراعيه للتدخلات الخارجية، "ولم يزل شأن هذه الجزيرة (جربة) مع العدق وكذلك منذ التأثر دولة صنهاجة، وربما وقعت الفتنة بين أهلها من النكارة تتصل إحدى الطائفتين يدها بالنصارى".⁽³⁾ وانتقصت أرض المسلمين في عهدهم من أطرافها "فقد كان الطاغية التهم قواعد الملك بشرق الأندلس وغربها... واستولى التر على بغداد دار خلافة العرب بالشرق وحاضرة الإسلام".⁽⁴⁾ وقد بلغ تخاذل السلطانين وخيانتهم بعضهم البعض مبلغهما، حيث يعقد بعضهم التحالفات مع النصارى ويستنصرونهم لإنهاء خصومهم دون مراعاة لما يتربى على ذلك من استباحة لأرض المسلمين وأعراضهم. فغاياتهم القصوى هي المحافظة علىعروشهم وإنهاء خصومهم. فها هو السلطان ابن الأحمر يجد الفرصة مناسبة للتقرب من النصارى والتحالف معهم ضدّ السلطان أبي يوسف يعقوب بن عبد الحق المريني، الذي اجتاز المغرب إلى الأندلس لمناصرة المسلمين.

وقد تمكّن أبو يوسف في حربه تلك من هزيمة النصارى وقتل زعيمهم دُخْنَة وإرسال رأسه بشارّةً بالنصر للسلطان ابن الأحمر غير أنَّ ابن الأحمر استغلّها فرصة "فردَّه زعموا سرًا إلى قومه، بعد أن طيَّبه وأكرمه، ولادِيَة أخلصها لهم، مداراة

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص294؛ ابن خلدون، تاريخ، ج7، ص273.

²⁾ المصدر السابق، ج 7، ص 594-595.

⁽³⁾ المصدر نفسه، ج 6، ص 411.

(4) نفسه، ج 6، ص 381.

وانحرافاً عن أمير المسلمين.⁽¹⁾ وقد أدى هذا التحالف فيما بعد إلى تمكين العدو من التهاب أرض المسلمين وانتهاك أعراضهم، "والطاغية أثناء ذلك يجوس خلال الأندلس."⁽²⁾ وكل ذلك بسبب هذا التحالف الذي عقده معه ابن الأحمر ضد السلطان أبي يوسف والإيعاز كذلك ليغمراسن بن زيان بإلهائه، "ووصلت يد ابن الأحمر بيد الطاغية على منع أمير المسلمين من الإجازة، وراسلوا يغمراسن بن زيان من وراء، وراسلهم في مشaque السلطان وإفساد ثورته، وإنزال العوائق به المانعة من حركته، والأخذ بأذيه عن النهوض إلى الجهاد."⁽³⁾

3.1. مفهوم التربية والتعليم والتأديب عند ابن خلدون

1.3.1. تحديد مفهوم التربية والتعليم والتأديب: من خلال تبع ورود هذه المصطلحات في كتابات ابن خلدون تبين أنَّ لكل واحد منها مدلوله الخاص تبعاً للمجال الذي يشغله والوظيفة التي يؤديها في الواقع الاجتماعي.

1.1.3.1. التربية: يرى ابن خلدون أنَّ التربية من وجهة نظر استخلافية هي مفهوم شامل، يتناول الإنسان في كل أبعاده المادية والنفسية والفكرية والخلقية فرداً وجماعة. وهي تبدأ ببداية الإنسان نفسه، "ثم يقيض له حيوان يخلق فيه إلهاماً لتراثه والحنون عليه إلى أن يتم وجوده وفصالة."⁽⁴⁾ فهي معاناة للواقع ترافقه في كل مراحل نموه؛ بها تحدد رؤيته لنفسه والوجود من حوله، "وذلك أنَّ وزيراً اعتقله سلطانه ومكث في السجن سنين ربى فيها ابنه في ذلك المحبس، فلما أدرك وعقل سأل عن اللحم الذي كان يتغذى به، فقال أبوه لحم الغنم، فقال وما الغنم؟ فيصفها له أبوه بشياتها ونوعتها؛ فيقول يا أباً تراها مثل الفأر فينكر عليه، ويقول أين الغنم من الفأر، وكذا في لحم الإبل والبقر؛ إذ لم يعاين في محبسه من الحيوانات إلاَّ الفأر

(1) نفسه، ج 7، ص 228.

(2) نفسه، ج 7، ص 240.

(3) نفسه، ج 7، ص 238.

(4) ابن خلدون، المقدمة، ص 326.

فيحسبها كلّها أبناء جنس الفأر.⁽¹⁾ فالتربيّة من خلال هذا المثال هي عملية معقدة تشرك فيها وتشابك عناصر كثيرة يصعب الفصل أو الترتيب بينها. فهي باختصار ما يمكن أن نسميه تجاوزاً المجال الحضاري⁽²⁾ الذي مثله السجن في هذا المثال.

وهذا المعنى يتافق مع أحد المعاني اللغوية للأصل "ربّ" الذي اشتقت منه كلمة التربية؛ إذ "ربّ كلّ شيء : مالكه ومستحقّه أو صاحبه."⁽³⁾ فالمجال الحضاري هو الذي يملك العناصر الأساسية التي يتربى عليها الشخص منذ نعومة أظفاره إلى آخر لحظة من حياته؛ أي منذ نقطة البداية في خط عمره البياني إلى أن يبلغ الخط قمّته ثم ينحدر باتجاه قاعدته⁽⁴⁾.

فالتربيّة من وجهة نظر ابن خلدون الاستخلافية هي أشبه بما يصطلح عليه اليوم بالتنشئة الاجتماعيّة⁽⁵⁾؛ وهو ما يتافق كذلك مع الأصل اللغوي لكلمة التربية. جاء في لسان العرب، قال: "الأصمّي: رَبُوْثٌ في بَنِي فَلَانْ أَرْبُوْثُ نَسَاءٌ فِيهِمْ، وَرَبِيْتُ فَلَانَا أَرْبَيْهِ تَرْبِيَةً وَتَرَبِيَّتُهُ وَرَبِيْتُهُ وَرَبِيَّتُهُ بِمَعْنَى وَاحِدٍ. الجوهرِي: رَبِيْتُهُ تَرْبِيَةً وَتَرَبِيَّتُهُ أَيْ غَذْوَتُهُ، قَالَ: هَكَذَا لِكُلِّ مَا يَنْمِي كَالْوَلْدُ وَالزَّرْعُ وَنَحْوُهُ."⁽⁶⁾

فالتربيّة كما يرى ابن خلدون هي الوسيلة التي يتمّ بها صياغة الفرد والجماعة وفق نمط معين معد سلفاً، "ثم إنّ الاستعana إذا كانت بأولي القربى من أهل النسب

(1) المصدر السابق، ص 144.

(2) See. Kelly A.V. *The Curriculum Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing Ltd, 3rd ed. 1989, p.36.

(3) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، *القاموس المحيط* (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 3، 1987م)، ص 111.

(4) See M.A. S. J. Curtis, *An Introduction to the Philosophy of Education*. London: University Tutorial Press LTD, 1958, Ph.D. pp. 36-37.

(5) إنكلر أليكس، *مقدمة في علم الاجتماع*، ترجمة: محمد الجوهرى، وآخرون (القاهرة: دار المعارف، ط 3 ، 1978م)، ص 110.

(6) جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، *لسان العرب* (بيروت: دار صادر، ط 1، 1990م)، ج 14، ص 307.

أو التربية أو الاصطناع القديم للدولة كانت أكمل.⁽¹⁾ وهي كذلك الغاية التي ينشدها المجتمع "وبه نبين أنَّ التربية هي أساس الوظائف الاجتماعية: فهي ⁽²⁾ الغاية".

والتربيَّة إجرائياً -كما يدلُّ أصلها اللغوي- هي: الجمع، والزيادة، واللزوم، والإقامة.⁽³⁾ فهي عملية منظمة ومعقدة ومتواصلة تبدأ بجمع العناصر الأولى وانتقاءها؛ الإنسان مادتها الأولى وكلَّ ما يمكن أن يوفره المجال الحضاري من رموز سياسية، وفكرية، وثقافية، وقيمية. ثمَّ يتبع عندنا بعد جمع هذا الطيف من المترافقات زيادة؛ إذ الجمع من المنظور الخلدوني في حد ذاته زيادة، "فالأعمال بعد الاجتماع زائدة على حاجات العاملين وضروراتهم".⁽⁴⁾ غير أنَّ هذه الزيادة تبقى عملية ناقصة مالم يعقبها ملازمة وسهر ورعاية لكي تنصهر وتتحدد في كلِّ واحد. ثم إنَّ هذا اللزوم لكي يكون مثمراً لا بدَّ له من الإقامة والتي تعني المكث والاستقرار وتعني كذلك بناء الشيء وإقامته. فالعمل التربوي لا بدَّ فيه من المكث والاستقرار لكي يتمَّ بناء الإنسان الاجتماعي وإقامة صرحة.⁽⁵⁾ وهذا عين ما أشار إليه ابن خلدون بقوله: "ومثاله: لو فرضنا صبياً من صبيانهم، نشاً وربى في جيلهم، فإنه يتعلَّم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها، حتى يستولي على غایتها... بحيث يحصل الملكة ويصير كواحد ممَّن نشاً في جيلهم وربى بين أحياطهم".⁽⁶⁾

وخلالاً لكثير من السابقين الذين قصرروا التربية على معنى الوظيفة الظهورية؛ أي اقتلاع رذائل الأخلاق وغرس محاسنها كما ذهب إلى ذلك الإمام الغزالى رحمة الله حينما قال: "معنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص184.

(2) المرزوقي، الاجتماع النظري الخلدوني والتاريخ العربي المعاصر، ص67.

(3) الفيروزبادى، القاموس المحيط، ص112.

(4) ابن خلدون، المقدمة، ص284.

(5) المصدر السابق، ص345.

(6) المصدر نفسه، ص483.

الخشنة من بين الزرع ليحسن نباته ويكمّل ريعه.⁽¹⁾ فإنّ ابن خلدون تماشياً مع فكره الاجتماعي الواقعي قد نظر إليها نظرة بنائية، بغض النظر عن نوعية القيمة الأخلاقية المصاحبة لها. فهي عنده الإطار الذي به تتحدد نوعية الفرد والجماعة بحسب المحتوى الذي تتلمس به، "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها".⁽²⁾

2.1.3.1 التعليم: أما التعليم عند ابن خلدون فهو مفهوم محدد من حيث الماهية والوجود. فمن حيث الماهية فهو طبيعي في العمران البشري؛ إذ "العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري".⁽³⁾ فعبارة طبيعي في العمران البشري تحمل في طياتها دلالات متعددة تشير كلّ منها إلى بُعد معين من أبعاد الحقيقة الموضوعية للطبيعة الإنسانية.

فكما أنّ الإنسان مدفوع بطبيعته إلى إشباع غرائزه الحيوانية عن طريق الأكل، والشرب، والجنس والكلن؛ فإنّه مدفوع كذلك إلى إشباع غريزته الفكرية عن طريق التعلم وتحصيل ما عند الآخرين، من الإدراكات، "ثم لأجل هذا الفكر وما جُبل عليه الإنسان بل الحيوان من تحصيل ما تستدعيه الطباع؛ فيكون الفكر راغباً في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات".⁽⁴⁾

وبما أنّ هذا الإشباع لا يتم إلاً بتعاون الفرد مع أبناء جنسه، "لا تمكن حياة المنفرد من البشر، ولا يتم وجوده إلاً مع أبناء جنسه. وذلك لما هو عليه من العجز عن استكمال وجوده وحياته، فهو محتاج إلى المعاونة في جميع حاجاته أبداً بطبعه".⁽⁵⁾ فإنّ التعليم الذي يحصل به إشباع غريزة الفكر إشباعاً كاملاً لا يتم إلاً

(1) أبو حامد محمد بن محمد الغزالى، أيها الولد، تحقيق: أحمد مطلوب (بغداد: مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، 1986م)، ص120.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص463.

(3) المصدر السابق، ص341.

(4) المصدر نفسه، ص341.

(5) نفسه، ص371.

بتعاون خاص، وهذا التعاون الخاص لا يحصل إلا في العمran. وبهذا يتبيّن سرّ ربط ابن خلدون التعليم بالعمran البشري وجعله طبيعة من طبائعه.

والتعليم عند ابن خلدون هو صناعة مكتسبة من جملة الصنائع كالطب، والخياطة، والتجارة؛ إذ "تعليم العلم من جملة الصنائع."⁽¹⁾ وذلك للأسباب الآتية:

أولاً: أن الإشباع الحقيقي لغريزة الفكر لا يتم إلا بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئ العلم وقواعده واستنباط فروعه من أصوله. ومالم تحصل هذه الملكة التي هي عنده غير الفهم والوعي، لم يكن إشباع هذه الغريزة المتمثل في حذق العلم حacula، "وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن حacula. وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي."⁽²⁾

ثانياً: أن هذه الملكة كما هو شأن باقي سائر الملకات سواء أكانت في البدن أم الدماغ هي مهارة مكتسبة، وكل مهارة لا بد فيها من التعليم الذي هو صناعة لمن يملك هذه المهارة "والملكات كلها جسمانية، سواء كانت في البدن أو الدماغ، من الفكر وغيره، كالحساب. والجسمانيات كلها محسوسة، فتفتقرب إلى التعليم. ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين فيها معتبراً عند كل أهل أفقٍ وجيلٍ."⁽³⁾

ثالثاً: ومما يدلّ عنده على أن تعليم العلم صناعة هو اختلاف اصطلاحات العلماء فيه، "ويدلّ أيضاً على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه."⁽⁴⁾

أما من حيث وجوده، فإن التعليم بما أنه صناعة فهو متأخر عن التربية في وجوده الزمني والمكاني. فمن الناحية الزمنية فإن التعليم لا يبدأ مع الإنسان من نقطة البداية في خط عمره البياني بل ينشأ معه لاحقاً "الإنسان جاهل بالذات عالم

(1) نفسه، ص 341.

(2) نفسه، ص 341-342.

(3) نفسه، ص 342.

(4) نفسه، ص 342.

بالكسب.⁽¹⁾ ولا يلزم منه مصاحبته له في باقي مراحله. وهو كذلك لا يتم إلا من عاقل محصل لملكته.

وأما من الناحية المكانية فإن التعليم بما أنه صنعة لا يقع إلا في العمران، "فمن تشوّف بفطنته إلى العلم، ممّن نشأ في القرى والأمصار غير المتمدّنة؛ فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي، لفقدان هذه الصنائع في أهل البدو كما قدّمناه، ولا بدّ من الرحلة في طلبه إلى الأمصار المستبحة، شأن الصنائع في أهل البدو."⁽²⁾

والتعليم من حيث ماهيته لا يختص في تعلقه بقيمة خلقية دون أخرى. فهو صناعة سواء أكان متعلقها خيراً أم شراً، علوماً إلهية أو علوماً سحرية.⁽³⁾ وكلها ملكات "تزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره."⁽⁴⁾ ويكمالها تكميل إنسانية الإنسان، "ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فكمل ذاته الإنسانية في وجودها."⁽⁵⁾

3.3.1.3.1 التأديب: أما التأديب فهو وإن كان وروده في كلام ابن خلدون قليلاً مقارنة بالمفهومين السابقين؛ إلا أنه له عنده دلالته الخاصة ماهية ومتصلة. فمن حيث الماهية يعني عنده أحياناً الرعاية والتوجيه المقصودين، "ويتوج بحر المدينة بالسفلة من أهل الأخلاق الذميمة، ويجاريهم فيها كثير من ناشئة الدولة وولد انهم ممن أهمل عن التأديب، وأهملته الدولة من عدادها، وغلب عليه خلق الجوار والصحابة، وإن كانوا - أصحابه - أهل أنساب وبيوتات. وذلك أن الناس بشر متماثلون؛ وإنما تفاضلوا وتمايزوا بالخلق واكتساب الفضائل واجتناب الرذائل."⁽⁶⁾ ويعني التأديب عنده أحياناً التجربة والتقليد في اكتساب الخبرة السلوكية

(1) نفسه، ص 374.

(2) نفسه، ص 345-344.

(3) نفسه، ص 407-406.

(4) نفسه، ص 344.

(5) نفسه، ص 374.

(6) نفسه، ص 294.

العملية، "ومن تتبع ذلك سائر عمره حصل له العثور على كل قضية ولا بدّ بما تسعه التجربة من الزمن. وقد يسهل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب زمان التجربة، إذا قلد فيها الآباء والمشيخة والأكابر، ولقّن عنهم ووعي تعليمهم؛ فيستغنى عن طول المعاشرة في تتبع واقتناص هذا المعنى من بينها. ومن فقد العلم في ذلك والتقليد فيه أو أعرض عن حسن استماعه واتباعه، طال عناوه في التأديب بذلك؛ فيجري في غير مألفه ويدركها على غير نسبة؛ فتوجد آدابه ومعاملاته سيئة الأوضاع بادية الخلل، ويفسد حاله في معاشه بين أبناء جنسه وهذا معنى القول المشهور: من لم يؤدبه والده أدبه الزمان. أي من لم يلقن الآداب في معاملة البشر من والديه -وفي معناهما المشيخة والأكابر- ويتعلم ذلك منهم، رجع إلى تعلّمه بالطبع من الواقعات على توالي الأيام؛ فيكون الزمن معلّمه ومؤدّبه لضرورة ذلك بضرورة المعاونة التي في طبعه."⁽¹⁾

ويعني عنده أحياناً أخرى الإلزام والالتزام الذوقى بمجموعة من الأعراف والتقاليد الحضرية في المعاش، والمسكن، والدين، والدنيا. "وذلك أنّ الحضر لهم آداب في أحوالهم في المعاش والمسكن والبناء وأمور الدين والدنيا، وكذا سائر أعمالهم وعاداتهم ومعاملاتهم، وجميع تصرفاتهم. فلهم في ذلك كلّه آداب يوقف عندها في جميع ما يتناولونه ويتبّسّون به من أخذ وترك؛ حتى كأنّها حدود لا تتعدّى."⁽²⁾

أما من حيث المتعلق، فإنّ التأديب في كلّ ما أورده ابن خلدون من المعاني السابقة، لا يكون إلا في المعاني الحسنة الراجعة إلى طرق العيش، وكيفية التعامل مع الأشياء. وهذا يتفق مع المعنى اللغوي "الأدب" يقع على كلّ رياضة محمودة يتخرج بها الإنسان في فضيلة من الفضائل... وهو استعمال ما يحمد قوله وفعلاً أو الأخذ أو الوقوف مع المستحسنات أو تعظيم من فوقك والرفق بمن دونك."⁽³⁾

(1) نفسه، ص 371.

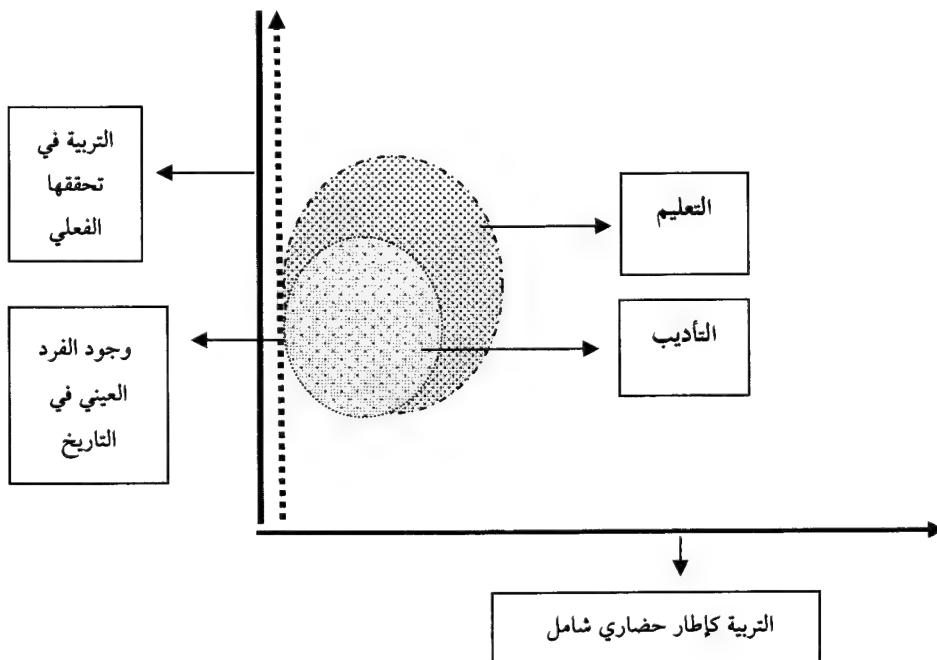
(2) نفسه، ص 344.

(3) السيد محمد مرتضى الزييدي، *تاج العروس* (القاهرة: المطبعة الخيرية، 1306هـ)، ج 1، ص 144.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن تلخيص مفاهيم التربية والتعليم والتآديب الثلاثة في تداخلاتها وافتراقاتها في الشكل الرقم (1.1).

الشكل الرقم (1.1)

تداخلات مفاهيم التربية والتعليم والتآديب وافتراقاتها



وكما هو واضح في الرسم السابق، فإن التربية كفعل في الواقع هي عملية تبدأ ببداية وجود الفرد العيني في التاريخ وتنتهي بنهايته. أما من حيث وجودها الرمزي فهي إطار حضاري شامل، تتشابك فيه عناصر كثيرة تسهم مجتمعة في صياغة الفرد والجماعة؛ وأماماً نسبتها إلى التعليم والتآديب فهي نسبة عموم وخصوص مطلق، أي أن كلّ تعليم أو تآديب هو تربية وليس كلّ تربية هي تعليم أو تآديب.⁽¹⁾

(1) الموسوعة العربية العالمية (الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ط1، 1996م)، ج6، ص198.

أما بين التعليم والتأديب فهناك أيضا عموم وخصوص مطلق إذا تغاضينا قليلا عن خط التماس بين إطاري المفهومين في أحد قطبيهما؛ إذ في تماسهما إنذار بمفارقة الخاص للعام، غير أن هذه المفارقة إن حصلت فهي مجرد مفارقة في عرض مفارق يمكن اعتباره في عداد الحكم على الشيء الذي لا يدخل في حده، "ولم يكن بتعليم صناعي ولا تأديب تعليمي."⁽¹⁾ وبهذا يكون كل تأديب هو تعليم وليس كل تعليم هو تأديب. فالتأديب نوع من التعليم غير أنه مختص بنقل الآداب والعادات الاجتماعية وهذا عين ما يفهم من كلام ابن خلدون نفسه؛ حيث بين بأن التأديب هو نوع من التعليم وصناعة من جملة الصنائع التي "يتلقاها الآخر عن الأول."⁽²⁾ وبناء عليه فسوف يكتفى لاحقاً بذكر وظيفة التعليم الاجتماعية دون التأديب.

2.3.1. الوظيفة الاجتماعية للتربية: عند التكلّم عن الوظيفة الاجتماعية للتربية تكون بداهة قد دخلنا في مقامرة كلامية يصعب التحكم بمالاتها، ولا التنبؤ بردود الأفعال حولها، وذلك لسبعين أساسين:

1.2.3.1. السبب الأول يظهر عند الكلام حول مدى تحمل كلام ابن خلدون للبحث فيه عن الوظيفة الاجتماعية للتربية. وهذا التساؤل على الرغم من خطورته وإمكانية إبراده ليس حول هذه المسألة وحدها بل حول البحث بأكمله؛ فإنه يمكن تلطيف حدّته بعدة أمور منها:

أولاً: ما سيرد من نصوص صريحة لابن خلدون تتناول هذه المشكلة في عمقها تناولاً صريحاً يتبدّد معها أي شك.

ثانياً: على افتراض انعدام هذه النصوص، فإنه يكفي تبريراً للبحث في هذه المسألة وغيرها باسم ابن خلدون إجازة ابن خلدون نفسه لمثل هذه الأعمال؛ حيث قال: "ولعل من يأتي بعدها، ممن يؤيّدُه الله بفكر صحيح وعلم مبين، يغوص من

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 101.

(2) المصدر السابق، ص 344.

مسائله على أكثر مما كتبنا، فليس على مستنبط الفن إحصاء مسائله، وإنما عليه تعين موضع العلم وتنوع فصوله، وما يتكلّم فيه، والمتّاخرون يلقون المسائل من بعده شيئاً إلى أن يكمل⁽¹⁾، قوله: "إِنْ فَاتَنِي شَيْءٌ فِي إِحْصَائِهِ وَاشْتَبَهَتْ بِغَيْرِهِ مَسَائِلُهُ، فَلَنْ تَأْتِي الْمُحْقَقُ إِصْلَاحَهُ؛ وَلِيُفْضِلُ لِأَنِّي نَهَجْتُ لِهِ السَّبِيلُ وَأَوْضَحْتُ لَهُ الطَّرِيقَ".

2.2.3.1 السبب الثاني يظهر عند الكلام على طبيعة الوظيفة الاجتماعية للتربية نفسها، إذ اقتران مفهوم التربية بحرف الجر المخصوص لمفهوم الوظيفة المخصوص بمفهوم الصفة الاجتماعية يقود إلى فتح باب من التساؤلات الانشطارية التي قد لا يتيسر ضبطها وتصنيفها فضلاً عن إيجاد إجابات شافية ومقنعة لها.

وأبرز هذه التساؤلات التي يفرضها مفهوم "الوظيفة الاجتماعية" المتقدّم على مفهوم التربية هو، هل أنّ مفهوم "الوظيفة الاجتماعية" هو دالّ مخصوص أو مخصوص؟ وكلا الاحتمالين يقود إلى سلسلة من التساؤلات والإجابات التي قد تختلف قليلاً أو كثيراً عن بعضها بعضاً.

إذا نظرنا إليه على أنه مخصوص -فتح المدّدة- أي على أنه اسم مفعول؛ فإنّ التأويل يكون بتقدير الكون النكرة قبل الجاز والمجرور على سبيل الاستغراف، فيكون التقدير (الوظيفة الاجتماعية كائنة للتربية). وبهذا تكون العلاقة بين المسند والمسند إليه هي علاقة بيانية؛ أي أنّ التربية بهذا المعنى جنس مستغرق لأنواعه، فتكون التربية هي المؤسسة الإطار، وبباقي المؤسسات هي أنواع لها. وبالتالي يصبح التساؤل في هذه الحال عن نوعية هذا الإطار وتأثيره وتأثيره بأنواعه.

أما إذا نظرنا إليه على أنه مخصوص -كسر المدّدة- أي على أنه اسم فاعل؛ فإنّ تأويل التركيب اللغطي للمفاهيم الثلاثة مجتمعة (الوظيفة الاجتماعية للتربية)، يكون بتقدير الكون المعرف بالألف واللام قبل الجاز والمجرور اللغطي (لتربية) فيكون تقدير التركيب الدلالي كالتالي: (الوظيفة الاجتماعية كائنة للتربية هي ما

(1) المصدر نفسه، ص 31، و ص 528-529

سيذكر). وبهذا تكون العلاقة بين المدلول الواقعي لمفهوم (الوظيفة الاجتماعية) وبين مفهوم (التربية) هي علاقة كل بجزئه؛ أي أن التربية بهذا المعنى هي مجرد مؤسسة من جملة مؤسسات المجتمع. وبالتالي يصبح التساؤل هنا عن موقع هذا الجزء من كله أي البحث عن طبيعة هذه الوظيفة وحجمها.

والذي جرّنا إلى إيراد هذه الاحتمالات التي قد يرى بعض القراء أنّ سياق الكلام لا يحتملها، هو أولاً: أنّ هذين المعنين قد ورداً ضمناً أو صراحة في كلام ابن خلدون السابق حول مفهوم التربية؛ ثانياً: طبيعة البحث التي تقتضي الانحياز إلى أحد المعنين أو اختيارهما معاً لأنّ اختيار أحد السبيلين سوف يؤثر لاحقاً في مجال التحليل وطبيعته ونتائجها.

والذي وقع عليه الاختيار هو كلا المعنين. فأمّا الأول فهو التربية بوصفها إطاراً حضارياً شاملًا سابقاً على جميع المؤسسات بما فيها السلطة، ووظيفته تمثل في كونه الإطار المسؤول لأيّ أمة، ونافذتها التي تطلّ منها على الوجود وهو ما يمكن أن نسميه بفلسفة التربية، "والدين والملة صورة للوجود وللملك". وكلها مواد له، والصورة مقدمة على المادة.⁽¹⁾

وأمّا الثاني فهو التربية في تحقّقها الفعلي وتمثل وظيفتها في ما يطلق عليه اليوم كبار علماء التربية المعاصرة⁽²⁾ بعملية التعلم الاجتماعي؛ أي معالجة الإنسان وتعويذه على التحلّي والخضوع لعوائد بيئته ومؤلفها، "وأصله أنّ الإنسان ابن عوائده ومؤلفه لا ابن طبيعته ومزاجه. فالذى ألقَه في الأحوال حتى صار خلُقاً وملكة وعادة تنزّل منزلة الطبيعة والجلبة". واعتبر ذلك في الآدميين تجده كثيراً

(1) نفسه، ص 298-299.

(2) John Dewey. *Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Macmillan Company, 1916, p.65. David Blackedge and Barry Hunt. *Sociological Interpretations of Education*, London and New York: Routledge, 1993, p.13.

⁽¹⁾ صحيحًا.

والذين يتحكمون في هذه العملية ويوجهونها الوجهة التي يريدون هم أصحاب القرار والنفوذ في كلّ مجتمع، "وذلك أنه ليس كُلُّ أحدٍ مالكٌ أمرٌ نفسه؛ إذ الرؤساء والأمراء والمالكون لأمر الناس قليل بالنسبة إلى غيرهم؛ فمن الغالب أن يكون الإنسان في ملكة غيره ولابدّ".⁽²⁾ وابن خلدون لا يرى كبير فرق بين عملية التملك الاجتماعي التي تتم عبر الأحكام السلطانية ولا بين عملية التملك الاجتماعي التي تتم عبر الأحكام التعليمية التي تتمّ بين جدران المدارس، فكلّها عنده تهدف إلى غاية واحدة وهي تطبيع الإنسان وإن>tagه وفق مأثور المجتمع وعاداته، "ولهذا كانت الأحكام السلطانية والتعليمية مما تؤثّر في أهل الحاضر في ضعف نفوسهم وخضـد الشـوـكة منهم بمعاناتهم في ولـيدـهم وكـهـولـهم".⁽³⁾

لهـذا فإنـ نوعـيـةـ الإـنسـانـ تـخـلـفـ باختـلـافـ نوعـيـةـ التـمـلـكـ الـاجـتـمـاعـيـ الـتيـ يـتـعـرـضـ لـهـاـ،ـ وـهـيـ ثـلـاثـةـ أـنـوـاعـ:ـ رـفـيقـةـ،ـ وـقـاهـرـةـ،ـ وـعـقـابـيـةـ.

أولاً: الرفيقة تتـجـ إـنـسانـاـ منـسـجـمـاـ معـ ذـاـهـ مـدـلاـ بـماـ فيـ باـطـنـهـ مـبـرـءـاـ منـ عـيـبـ النـفـاقـ الـاجـتـمـاعـيـ،ـ وـالـخـدـاعـ،ـ وـالـكـسـلـ؛ـ فـهـوـ باـخـتـصـارـ إـنـسانـ سـوـيـ مـنـتـجـ شـائـنـهـ شـائـنـ الإـنـسانـ فيـ الـمـجـمـعـاتـ الـحـرـةـ "إـنـ كـانـ الـمـلـكـةـ رـفـيقـةـ وـعـادـلـةـ،ـ لـاـ يـعـانـيـ مـنـهـ حـكـمـ وـلـاـ مـنـ وـصـدـ كـانـ مـنـ تـحـتـ يـدـهـ مـدـلـيـنـ بـماـ فيـ أـنـفـسـهـمـ مـنـ شـجـاعـةـ أوـ جـنـ،ـ وـأـنـقـيـنـ بـعـدـ الـواـزـعـ،ـ حـتـىـ صـارـ لـهـمـ الإـدـلـالـ جـبـلـةـ لـاـ يـعـرـفـونـ سـوـاـهـ".⁽⁴⁾ فـهـذـاـ النـوعـ مـنـ التـمـلـكـ يـعـتـمـدـ فـيـ عـمـلـيـتـهـ لـلـتـبـيـعـ الثـقـافـيـ وـتـنـمـيـةـ الشـعـورـ بـالـمـسـؤـولـيـةـ الـاجـتـمـاعـيـةـ لـدـىـ أـفـرـادـهـ عـلـىـ الإـقـنـاعـ الـعـقـليـ؛ـ لـاـنـ الشـارـعـ صـلـوـاتـ اللهـ عـلـيـهـ لـمـاـ أـخـذـ الـمـسـلـمـونـ عـنـهـ دـيـنـهـ كـانـ وـازـعـهـمـ فـيـهـ مـنـ أـنـفـسـهـمـ،ـ لـمـاـ تـلـاـ عـلـيـهـمـ مـنـ التـرـغـيبـ وـالـتـرهـيبـ،ـ وـلـمـ

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 100.

(2) المصدر السابق، ص 100.

(3) المصدر نفسه، ص 101.

(4) نفسه، ص 100.

يُكَن بـتَعْلِيمٍ صناعيٍّ وَلَا تَأْدِيبٍ تعليميٍّ.⁽¹⁾

ثانياً: القاهره تتبع جيلاً ذليلاً كسولاً متواكلاً ضعيف الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية فهو لا يقدر على القيام بأعباء نفسه قياماً كاملاً فضلاً عن القيام بأعباء غيره "أما إذا كانت الملكة وأحكامها بالقهر والسيطرة والإخافة فتكسر حينئذ من سورة بأسمهم، وتذهب المنعة عنهم، لما يكون من التكاسل في النفوس المضطهدة."⁽²⁾

ثالثاً: العقابية تدمّر الأجيال بالكلية لما يتبع عنها من الظلم والعقوب الذي لا يقدر الإنسان دفعه عن نفسه؛ "وَمَا إِذَا كَانَ الْحُكْمُ بِالْعَقَابِ فَمَذْهَبَةُ الْبَاسِ بِالْكَلْيَةِ؛ لَأَنَّ وَقْعَ الْعَقَابِ بِهِ وَلَمْ يَدْافِعْ عَنْ نَفْسِهِ يَكْسِبَهُ الْمَذْلَةُ الَّتِي تَكْسِرُ مِنْ بَأْسِهِ بِلَا شُكْ."⁽³⁾

وسواء أتَمَّ هذا القهر أو العقاب عن طريق المؤسسات السياسية كما مرّ، أم عن طريق التعليم والتأديب الصناعيين؛ فإنَّهما يتَهَيَّانَ إِلَى النتائج نفسَها، وهي إذلال الإنسان وتشويه إنسانيته، وخاصة إذا أخذت من عهد الصبا؛ "وَمَا إِذَا كَانَ الْحُكْمُ تَأْدِيبَةً وَتَعْلِيمَةً وَأَخِذَتْ مِنْ عَهْدِ الصَّبَا أَثْرَتْ فِي ذَلِكَ بَعْضَ الشَّيْءِ لِمَرْيَاهُ عَلَى الْمَخَافَةِ وَالْأَنْقِيادِ، فَلَا يَكُونُ مَدِلاً بِبَأْسِهِ."⁽⁴⁾

3.3.1. وظيفة التعليم الاجتماعية: يمكن تلخيص وظيفة التعليم الاجتماعية عند ابن خلدون في ثلاثة وظائف عامة، هي:

1.3.3.1. تعليم الأجيال الصناعات التي فيها أسباب معاشهم؛ "فَإِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ جَعَلَ النَّاسَ... أَصْنَافًا وَإِنْ كَانُوا فِي الْحَقِيقَةِ سَوَاءً، وَصَرَّفَهُمْ فِي صَنُوفٍ

(1) نفسه، ص101.

(2) نفسه، ص100.

(3) نفسه، ص100.

(4) نفسه، ص100.

الصناعات، وضروب المحاولات إلى أسباب معاشهم وأبواب أرزاقهم".⁽¹⁾

2.3.3.1. تدوين الخبرات ونقلها إلى الأجيال اللاحقة عن طريق تعليم الكتابة؛ إذ هي الأداة التي "يطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأوّلين، وما كتبوه في علومهم وأخبارهم... وخروجها في الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم".⁽²⁾

3.3.3.1. تحقيق إنسانية الإنسان وإخراجها من القوة إلى الفعل، "ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فكمel ذاته الإنسانية في وجودها".⁽³⁾ فالعلوم بالنسبة لروح الإنسان وعقله كنسبة الغذاء للبدن. فكما أنّ الغذاء ضروري لنموّ الجانب المادي في الإنسان؛ إذ به تنمو قوى بدنـه، ويكمel هيكله المحسوس، ويبلغ أشدّه؛ فكذلك العلوم فهي ضرورية لنموّ الجانب المعنوي في الإنسان بها تتعدّى قواه المعنوية وتتمو من طور الصبا إلى طور الكمال والرشد، "وتنزلت حينئذ الأعمال والعلوم لهذه اللطيفة منزلة الغذاء للبدن ينمّي قواه ويكمel هيكله المحسوس إلى أن يصير كهلا بعد أن يكون صبيا، كذلك حال العلم والعمل مع هذه اللطيفة فهي أول خروجها إلى العالم بمنزلة الصبي في أول نشوئه حتى تستكمل في هذا العالم بما فيها من آثار العلم والعمل".⁽⁴⁾

فالإنسان المتعلّم ترى عليه آثار الحكمة، والذكاء، وحسن التصرف، وكياسة لا تجدها في غيره من افتقد التعليم، بحيث تجد التفاوت بينهما ظاهرا حتى إنّه ليتبدّى للمشاهد أنّ هذا التفاوت حاصل في حقيقتهما الإنسانية⁽⁵⁾ والواقع ليس كذلك بل هو راجع إلى التعليم والصنائع وغيرها من الأحوال التي "تزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره بكثرة الملوكات الحاصلة للنفس... فيزدادون بذلك

(1) نفسه، ص 194.

(2) نفسه، ص 328-329.

(3) نفسه، ص 374.

(4) ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، ص 57.

(5) ابن خلدون، المقدمة، ص 344.

كيسا لما يرجع إلى النفس من الآثار العلمية.⁽¹⁾

أما على التفصيل فيما أنّ متعلق التعليم هو الصنائع التي هي ملكات جسمانية سواء أكانت في البدن أم في الدماغ وإنراجها من القوة إلى الفعل؛ فإنّ وظيفته الاجتماعية تتّوّع بحسب تنوّع الصناعة التي بها متعلّقه من حيث الماهية والموقع في سلم الاهتمام الاجتماعي والاختصاص. فمن حيث الماهية، فإنّها تنقسم إلى بسيط ومركب، "ثم إن الصنائع منها البسيط ومنها المركب."⁽²⁾

وأمّا من حيث الموقع في سلم الاهتمام الاجتماعي، فإنّها تنقسم إلى قسمين أيضاً: إلى ضروري وهو ما يحتاجه كل إنسان لقيام حياته واستمرارها من حيث الحيوانية والغذائية، وهو من قسم البسيط، ومقدّم في التعليم لبساطته ولتعلّقه بما هو ضروري. وإلى كمالي وهو الزائد على الضروري من المعاش وهو من قسم المركب ومتّاًخر في الظهور الفعلي، "والبسيط هو الذي يختص بالضروريات، والمركب هو الذي يكون للكماليات. والمتقدّم منها في التعليم هو البسيط، لبساطته أولاً، ولأنّه مختص بالضروري الذي توفر الدّواعي لنقله."⁽³⁾

أمّا من حيث الاختصاص فإنّها تنقسم كذلك إلى قسمين: "إلى ما يختص بأمر المعاش، ضروريًا كان أو غير ضروري، وإلى ما يختص بالأفكار التي هي خاصية الإنسان، من العلوم والصناعات السياسية."⁽⁴⁾ وفي هذا الأخير يدخل معنى التأديب وما يتعلّق به من تعليم للقيم الدينية والأخلاق الحسنة.

4.3.1. التطور الحضاري وأثره في التعليم:

يرى ابن خلدون أنّ هناك علاقة علية بين التطور الحضاري والتعليم صعوداً ونزولاً. أي أنه كلما كثُر العمران ورسخت حضارته كلما رسخ العلم وتعلّمه وكلما قلّ العمران وانحصرت الحضارة قلّ العلم وتعلّمه "العلوم إنّما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم

(1) المصدر السابق، ص344.

(2) المصدر نفسه، ص315.

(3) نفسه، ص315.

(4) نفسه، ص315.

الحضارة.⁽¹⁾ ولكن قبل أن نأتي إلى عرض وجهة نظر ابن خلدون وبيان مقدماته وتعليلاته التي قادته إلى هذه الآراء التربوية الرائدة، لابد من التوطئة بشرح بعض المفاهيم التي تعدّ مفاتيح مهمة، ستساعدنا على تصور أفضل لما سيأتي لاحقاً. وهذه المفاهيم هي الضروري، والكمالي، والهاجي، والعمان، والحضارة.

1.4.3.1. الضروري هو ما لا تقوم ذات الشيء إلا به؛ "فإذن هذا الاجتماع ضروري للتنوع الإنساني؛ وإلا لم يكمل وجودهم."⁽²⁾ وهو أصل "لأن الضروري أصل".⁽³⁾

2.4.3.1. الحاجي هو ما زاد على الضروري واحتياج إليه في التوسيعة ورفع الضيق والمشقة. قال الشاطبي: "وأما الحاجيات فمعناها أنها مفتقر إليها من حيث التوسيعة ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفو挺 المطلوب فإذا لم تزاع دخل على المكلفين على الجملة الحرج والمشقة ولكنه لا يبلغ مبلغ الفساد العادي."⁽⁴⁾

3.4.3.1. الكمال فهو ما زاد على الحاجة ووصل حد الترف، "ولا يتنهى إلى الكمال والترف إلا إذا كان الضروري حاصلا".⁽⁵⁾

وعلى الرغم من ذكر ابن خلدون للهاجي كقسم للمفهومين الآخرين في غير ما موضع كقوله مثلاً: "فإن اجتماعهم إنما هو التعاون على تحصيله والابتداء بما هو ضروري منه وبسيط قبل الحاجي والكمالي".⁽⁶⁾ قوله أيضاً: "ومقصرون عما

(1) نفسه، ص 344.

(2) نفسه، ص 34.

(3) نفسه، ص 97.

(4) أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، المواقفات في أصول الأحكام، تعليق: محمد حسين مخلوف (د: دار الفكر، د. ت)، ج 2، ص 4-5.

(5) ابن خلدون، المقدمة، ص 97.

(6) المصدر السابق، ص 96.

فوق ذلك من الحاجي أو الكمالى.⁽¹⁾ فإنه إجرائياً قد اختزله تارة في الضروري كما في قوله: "ولا ينتهي إلى الكمال والترف إلا إذا كان الضروري حاصلا."⁽²⁾ وتارة قد اختزله في الكمالى كما في قوله: "ولا شك أنَّ الضروري أقدم من الحاجي والكمالى سابق عليه؛ لأنَّ الضروري أصل والكمالى فرع ناشئ عنه."⁽³⁾

يبدو مما سبق أنَّ ابن خلدون قد نظر إلى الحاجي كمرتبة عبور وامتزاج بين مرتبتي الضروري والكمالى، وهي مرتبة خاضعة في تصنيفها للعادة، وتحديد نسبتها تابع للضروري أو للكمالى، فكلاهما كانت العادة للضروري أقرب كان الحاجي بالكمالى أشبه، "والحضري لا يتشوف إلى أحوال الباذية إلا لضرورة تدعوه إليها أو لتقصير عن أحوال أهل المدينة."⁽⁴⁾ وكلما كانت العادة للكمالى أقرب كان الحاجي بالضروري أشبه، "وتعتاد تلك الحاجات لما يدعو إليها، فتنقلب ضرورات."⁽⁵⁾

4.4.3.1. العمران حيث لا نخطئ القول إذا قلنا بأنَّ العمران يعني في نظر ابن خلدون الاجتماع، والتعاون. وقد عبر عن هذين المعنيين بقوله: "العمران وهو التسakan والتنازل في مصر أو حلَّة للأنس بالعشير واقتضاء الحاجات، لما في طباعهم من التعاون على المعاش."⁽⁶⁾ والعمaran نوعان: بدوي، وحضري. "ومن هذا العمران ما يكون بدويًا، وهو الذي يكون في الضواحي وفي الجبال وفي الحِلَل المتجمعة في القرار وأطراف الرِّمال؛ ومنه ما يكون حضريًا، وهو الذي بالأمسار والقرى والمدن والمدر."⁽⁷⁾ والعمaran بنوعيه ضروري للنوع الإنساني وشرط من شروط اعتماد العالم والاستخلاف فيه "الاجتماع الإنساني ضروري للنوع الإنساني؛

(1) المصدر نفسه، ص 97.

(2) نفسه، ص 97.

(3) نفسه، ص 97.

(4) نفسه، ص 98.

(5) نفسه، ص 287.

(6) نفسه، ص 31.

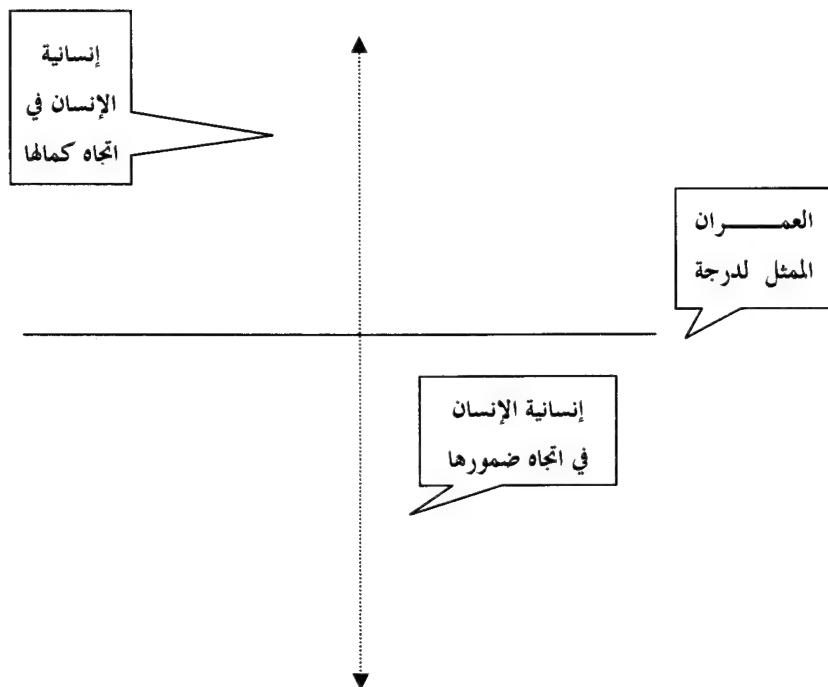
(7) نفسه، ص 31.

وإلاّ لم يكمل وجودهم وما أراده الله من اعتماد الأرض بهم واستخلافه إياهم.⁽¹⁾

والضرورة العمرانية عند ابن خلدون هي ضرورة تنتج عنها باقي الضرورات، أو قل هي علة العلل في العمران البشري، وهي أصل الإبداع والتطور الإنساني في هذا الكون. وهي الدرجة الصفر في سلم قياس إنسانية الإنسان؛ فكلما انطلقنا من الصفر صعوداً كلما تحققت إنسانية الإنسان وانتشرت وخرجت من القوة إلى الفعل، وكلما انطلقنا من الصفر نزولاً تقلصت إنسانية الإنسان وأوغلت في الضمور والكمون واقتربت من طور الحيوانية وهو ما مثل له ابن خلدون بسكن الأقاليم المنحرفة -على ما سيأتي تفصيله في فصل الاستخلاف- حيث يقل العمران وتقل فرص التعليم والتطور أمام الفرد. ويمكن تلخيص ذلك في الشكل الرقم (2.1).

الشكل الرقم (2.1)

سلم قياس إنسانية الإنسان بين القوة والفعل



(1) نفسه، ص 33

والضرورات التي تنتج عن هذه الضرورة لخُصُّها ابن خلدون في أربع ضرورات أساسية، هي:

أولاً، ضرورة تحصيل القوت والغذاء اللذين لا قوام للحياة إلا بهما.

ثانياً، ضرورة الدفاع عن النفس وحمايتها من الأخطار التي تهدّد حياة الإنسان وتتذرّب بابطال النوع البشري من أساسه. "وما لم يكن هذا التعاون فلا يحصل له قوت ولا غذاء، ولا تتم حياته؛ لما ركّبه الله تعالى عليه من الحاجة إلى الغذاء في حياته؛ ولا يحصل له أيضاً دفاع عن نفسه لفقدان السلاح فيكون فريسة للحيوانات، ويعالجه ال�لاك عن مدى حياته، ويبيطل نوع البشر."⁽¹⁾

ثالثاً، ضرورة الكِنَّ لحماية الأبدان ودفع أذى الحرّ والبرد عنها "وذلك أنّ الإنسان لما جبل عليه من الفكر في عواقب أحواله، لا بدّ أن يفكّر فيما يدفع عنه الأذى من الحرّ والبرد."⁽²⁾

رابعاً، ضرورة الملك الذي يزع البشر بعضهم عن بعض ويكتح ما في طباعهم الحيوانية من العداون والظلم، "ثم إنّ هذا الاجتماع إذا حصل للبشر كما قررناه وتمّ عمران العالم بهم، فلا بدّ من وازع يدفع بعضهم عن بعض؛ لما في طباعهم الحيوانية من العداون والظلم."⁽³⁾

والضرورات الثلاث الأولى هي أصل الصناعات التي هي مادة التعليم، " وإن كانت الصناعة مطلوبة وتوجه إليها النّفاق كانت حينئذ الصناعة بمثابة السلعة التي تنفق سوقها وتجلب للبيع، فيجتهد النّاس في المدينة لتعلم تلك الصناعة ليكون منها معاشهم."⁽⁴⁾ أمّا الضرورة الرابعة فهي الروح الموجّهة لكلّ الأعمال والصناعات، والعنصر المحدّد المرتب لها جميعاً، والمضفي للقيمة التي تستحقها

(1) نفسه، ص 33-34.

(2) نفسه، ص 320.

(3) نفسه، ص 34.

(4) نفسه، ص 317.

كلّ واحدة منها "أن الصنائع وإجادتها إنما تطلبها الدولة، وإنما يطلبها غيرها من أهل مصر، فليس على نسبتها؛ لأن الدولة هي السوق الأعظم، وفيها نفاق كلّ شيء، والقليل والكثير فيها على نسبة واحدة. مما نفق فيها كان أكثرياً ضرورة."⁽¹⁾

5.4.3.1. الحضارة، عَرَف ابن خلدون الحضارة بأنّها "التفنّن في الترف واستجادة أحواله، والكلف بالصناعات التي تؤتّق من أصنافه وسائر فنونه، كالصناعات المهيّئة للمطابخ أو الملابس أو المباني أو الفرش أو الآنية، ولسائر أحوال المنزل. وللتأنّق في كلّ واحد من هذه، صنائع كثيرة لا يحتاج إليها عند البداوة".⁽²⁾ وهي "تفاوت بتفاوت العمران؛ فمثى كان العمران أكثر كانت الحضارة أكمل".⁽³⁾ وهي كذلك "غاية العمران ونهاية عمره وأنّها مؤذنة بفساده".⁽⁴⁾ غير أنّ فساد العمران لا يعني فساد الحضارة معه وزوالها، بل هو طور من أطوارها. فهي روح سارية، لها قدرة التشكّل والانتقال من السابق إلى اللاحق "تنقل الحضارة من الدولة السالفه إلى الدول الخالفة: فانتقلت حضارة الفرس للعرب؛ بني أميّة وبني العباس، وانتقلت حضارة بني أميّة بالأندلس إلى ملوك المغرب من الموحدين وزنانة لهذا العهد؛ وانتقلت حضارة بني العباس إلى الدّيلم ثم إلى الترك، ثم إلى السلجوقيّة، ثم إلى الترك المماليك بمصر، والتّر بال العراقيّين. وعلى قدر عظم الدولة يكون شأنها في الحضارة".⁽⁵⁾

وبناء على المفاهيم الخمسة السابقة، يمكن تلخيص التطور الحضاري والعمراني وأثره في التعليم في الشكل الرقم (3.1).

(1) نفسه، ص 317.

(2) نفسه، ص 293.

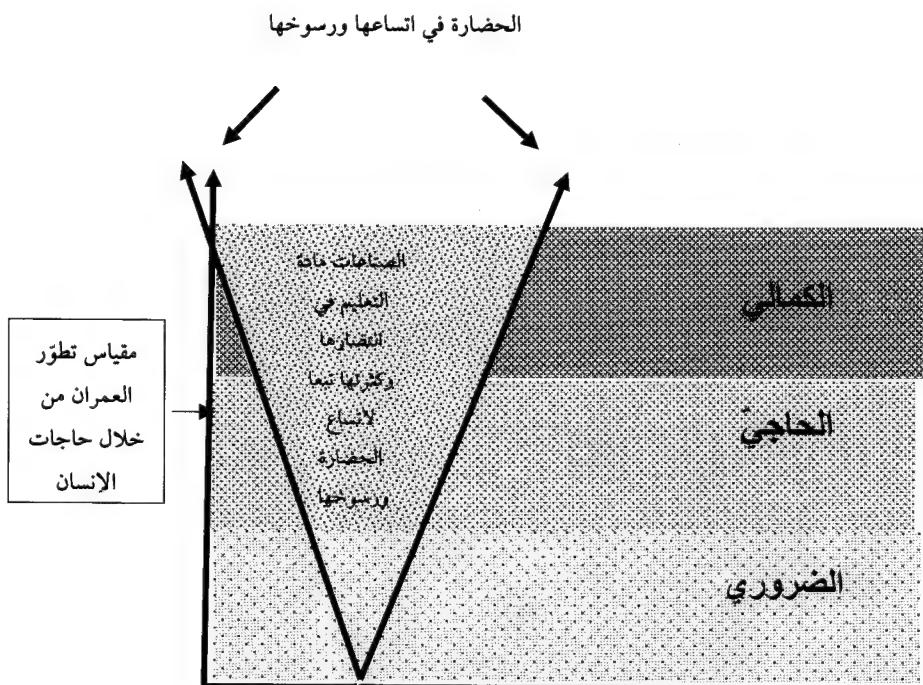
(3) نفسه، ص 293.

(4) نفسه، ص 293.

(5) نفسه، ص 137.

الشكل الرقم (3.1)

سلم التطور الحضاري وأثره في التعليم



فكمما هو واضح في الشكل الرقم (3.1)، إن هناك علاقة بين التطور الحضاري وتتطور التعليم، فكلما تطورت الحضارة ورسخت، تطورت الصناعات والتعليم. إن "رسوخ الصنائع في الأ MCSارات إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها."⁽¹⁾ فهذه هي المعادلة في شكلها المختصر؛ أمّا في حقيقتها فهي شبكة معقدة من علاقات التأثير والتأثير يصعب حصرها وفك رموزها. لهذا سنقتصر منها على القدر الذي نعتقد أنه كافٌ لما نحن بصدده.

رأينا في تعريف ابن خلدون للحضارة بأنّها التفّن في الترف والكلف بالصناعات التي تؤثّق من أصنافه وسائر فنونه. وعلمنا كذلك بأنّ الترف واقع في قسم

(1) نفسه، ص 316

الكماليات التي هي أمر زائد على الضروريات. وحصول الضروريات وما يزيد عليها لا يقع إلا بجتماع الأيدي وتقاسم الأعمال التي تعني العمran "فالأعمال بعد الاجتماع زائدة على حاجات العاملين وضروراتهم. وأهل مدينة أو مصر إذا وزعّت أعمالهم كلّها على مقدار ضروراتهم وحاجاتهم اكتفى فيها بالأقلّ من تلك الأعمال؛ وبقيت الأعمال كلّها زائدة على الضروريات؛ فتصرف في حالات الترف وعواوينه".⁽¹⁾

وتتطور الصناعات -مادة التعليم- وازدهارها مرتبط بقضية العرض والطلب، وذلك "أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثُر طالبها".⁽²⁾ لأنّ الصناعة بالنسبة لأصحابها بمثابة السلعة القابلة للتبايُل والبيع والشراء؛ أي أنّ ازدهارها مرتبط بتفاقها، وتفاقها بدوره خاضع لحركة السوق التجارية والعكس كذلك صحيح فإذا قلل طلبها وكسدت سوقها أهملت وقلّ تعلمها، وإذا كانت الصناعة مطلوبة وتوجه إليها التفاصي كانت حينئذ الصناعة بمثابة السلعة التي تنفق سوقها وتجلب للبيع، فيجتهد الناس في المدينة لتعلم تلك الصناعة ليكون معاشهم. وإذا لم تكن الصناعة مطلوبة لم تنفق سوقها، ولا يوجد قصد إلى تعلمها؛ فاختصت بالترك وقدرت للإهمال.⁽³⁾

والذي يتحكّم في السوق ويجعل بعض الصنائع محلّاً للطلب، وفي صدارة اهتمام الاستهلاك والتعلم دون غيرها من الصنائع هو الدّولة، " فهي التي تنفق سوقها وتوجه الطلبات إليها".⁽⁴⁾ غير أن الدّولة نفسها متوقفة في وجودها على العمran؛ إذ من المستحيل تصوّر دولة بدون عمran، كما أنه من المتعذر وجود عمran بدون دولة؛ فالدّولة دون العمran لا تصوّر، والعمran دون الدولة والملك متعذر.⁽⁵⁾

(1) نفسه، ص 284.

(2) نفسه، ص 317.

(3) نفسه، ص 317.

(4) نفسه، ص 317.

(5) نفسه، ص 296.

وكلّما تضاعف العمران ثانية وثالثة، تضاعف فائض قيمة الأعمال، فتضاعف الدخل وزاد عن الحاجة، فيُصرف على مزيد من الترف والغنى، فتنفق بذلك سوق الصنائع وتزدهر، "ومتى زاد العمران زادت الأعمال ثانية. ثم زاد الترف تابعاً للكسب وزادت عوائده وحاجاته. واستبنت الصنائع لتحصيلها؛ فزادت قيمتها وتضاعف الكسب في المدينة لذلك ثانية، ونفقت سوق الأعمال بها أكثر من الأول. وكذا في الزيادة الثانية والثالثة. لأنَّ الأعمال الزائدة كلَّها تختص بالترف والغنى".⁽¹⁾

وجودة الصنائع والتآثر فيها خاضع لنوعية العمران ووفرته، فكلّما زاد العمران واتسع، أُسْتُجِيدَت الصناعات والتعليم، وتَأْتُقَ فيهما، لتوافر دواعي الكمال والترف، وقد يخرجان عن المألوف إلى حد الغرابة، وكلّما انحسر العمران، انحدرت الصناعات كما وكيفاً، "وعلى مقدار عمران البلد تكون جودة الصنائع للتآثر فيها حينئذ، واستجادة ما يطلب منها بحيث توفر دواعي الترف والثروة. وأما العمران البدوي أو القليل فلا يحتاج من الصنائع إلا البسيط، خاصة المستعمل في الضروريات... وإذا وجدت هذه بعد، فلا توجد فيه كاملة ولا مستجادة. وإنما يوجد منها بمقدار الضرورة... وإذا زخر بحر العمران وطلبت فيه الكمالات، كان من جملتها التآثر في الصنائع واستجادتها؛ فكملت بجميع ممتقاتها وترايدت صنائع أخرى معها، مما تدعو إليه عوائد الترف وأحواله... وقد تنتهي هذه الأصناف إذا استبحر العمران إلى أن يوجد فيها كثير من الكمالات... وقد تخرج عن الحد إذا كان العمران خارجاً عن الحد".⁽²⁾

وزيادة العمران متوقفة على كثرة التناسل، وكثرة التناسل متوقفة بدورها على انشاط المجتمع للعمل وزيادة الكسب، وزيادة الكسب متوقفة على أمن المجتمع النفسي وانبساط آماله، وهذا الأخير متوقف على نوعية سياسة الدولة وحسن ملكتها، "إذا كانت الملكة رفيقة محسنة انبسطت آمال الرعایا، وانتشروا للعمان

(1) نفسه، ص 284.

(2) نفسه، ص 315-316.

وأسبابه فتوفّر، ويكثر التناسل.⁽¹⁾ والعكس صحيح، فإذا كانت الدولة ظالمة قعدت النفوس عن الكسب، وكسدت الأسواق، ونقص العمران، وقلّت الصنائع، "ووبال ذلك كله عائد على الدولة بخراب العمران الذي هو مادتها لإذهابه الآمال من أهلها".⁽²⁾

ورسوخ الصنائع واستحكامها إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها؛ فكلّما رسخت الحضارة استحکمت الصنائع وعسر نزعها، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون في غير ما موضع منها قوله: "رسوخ الصنائع في الأمصار إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها. والسبب في ذلك ظاهر وهو أنَّ هذه كلّها عوائد للعمران والوأم. والعوائد إنما ترسخ بكثرة التكرار وطول الأمد فستحکم صبغة ذلك وترسخ في الأجيال. وإذا استحکمت الصبغة عسر نزعها".⁽³⁾ فتطور العلوم وتعليمها وامتداد جذورها وتعقّلها إنما هو باستبحار العمران ورسوخ حضارته واستحكامها عبر آلاف السنين، "ونحن لهذا العهد نرى أنَّ العلم والتعليم إنما هو بالقاهرة، من بلاد مصر، لما أنَّ عمرانها مستبحر وحضارتها مستحکمة منذ آلاف من السنين؛ فاستحکمت فيها الصنائع وتفنّنت، ومن جملتها تعليم العلم".⁽⁴⁾

هذه لمحّة عامة عن نسب ابن خلدون وحياته والعصر الذي ظهر فيه، وكذا رؤيته لمفاهيم التربية والتعليم والأدب وما صحّبها من شرح لبعض المفاهيم المتداخلة معها كالحضارة، والعمaran، وغيرها؛ وهذه المفاهيم كما هو واضح كلّها تدور في فلك تربية الإنسان وتنشئته.

و ضمن هذا التصور الشمولي للتربية باعتبارها الأداة الحقيقة لتنشئة الإنسان وتحديد نوعيّته، حاول ابن خلدون فهم واقعه التربوي وانعكاساته على الفرد والمجتمع في عصره. فماذا كان رأيه؟ هذا ما سنحاول بيانه واستجلاءه في الفصل القادم.

(1) نفسه، ص 237.

(2) نفسه، ص 225.

(3) نفسه، ص 316.

(4) نفسه، ص 345.

الفصل الثاني

نقد ابن خلدون للمناخ

التربوي

ومناهج التعليم السائدة

في عصره

1.2. المناخ التربوي

المناخ التربوي الذي نعنيه في هذا السياق، هو تلك السلوكات المنحرفة للمؤسسة السياسية وما تركته من آثار سلبية في بنية الشخصية الفردية والجماعية لـإنسان الحقبة الخلدونية. وسنحاول إبراز هذه الانحرافات من خلال المظاهر الآتية:

1.1.2. الفساد: اتسمت المؤسسة السياسية -السلاطين وحاشيتهم- في ذلك الوقت بالفساد الإداري والأخلاقي وإشاعة الفوضي وانعدام الأمن والاستقرار، الأمر الذي كانت له انعكاساته التربوية السيئة على المجتمع آنذاك، " وكانت لهم في الرعايا آثار قبيحة وملكات سيئة."⁽¹⁾ إذ فقد الإنسان في ظلهم كلّ مقومات الإنسانية، وأصبح مسلوب الإرادة، وأداة طيعة بيد هؤلاء السدنة لإشباع حاجاتهم الغريزية وماربّهم الشخصية بعيداً عن أي ضابط أخلاقي أو قانوني. فالحروب الأهلية التي يذكّرها هؤلاء الساسة وما يصاحبها من انتهاكات جسدية ومعنوية لأبسط الحقوق المدنية للإنسان المسلم عموماً والمغربي خصوصاً، هي السمة الغالبة والنهج العام الذي تتغذى عليه المؤسسة السياسية. فمن التعذيب إلى الحبس والتشريد حيناً، إلى القتل والتنكيل والتّمثيل حيناً آخر، "ولما فرغ السلطان من أمر ابن ماساي، قبض على ابن أبي عمرو هذا وأودعه السجن. ثم امتحنه بعد أيام، إلى أن هلك ضرباً بالسياط عفا الله عنه. وحمل إلى داره وبينما أهله يجهزونه إلى قبره، إذا بالسلطان قد أمر بأن يسحب في نواحي البلد إبلاغاً في التنكيل؛ فحمل من نعشه، وقد ربط حبل من رجله وسحب في سائر أنحاء المدينة. ثم أُلقي على بعض الكثبان من أطرافها وأصبح مثلاً في الآخرين."⁽²⁾

ولنا أن نتصوّر نوعية إنسان مجتمعٍ تشيع فيه أمثل هذه المظاهر والصور من التعذيب والتنكيل الوحشي. رجل يخطف من بين أهله ويودع السجن ويتعرض لأنواع من العذاب أدّت بحياته إلى ال�لاك، ثم يرمى به بعدها عند باب داره دون

(1) ابن خلدون، تاريخ، ج 6، ص 487.

(2) المصدر السابق، ج 7، ص 428.

تقديم مبررات لذلك. ثم يجتمع أهله وجيرانه، رجالاً ونساء، كباراً وصغاراً، ليكونونه وينعونه، ويجهزونه للدفن، وإذا به فجأة يخرج عليهم رجال السلطان ويخطفونه من بينهم ثانية، ثم يسحب من رجله بحبل ويطاف به في سائر أنحاء المدينة، ثم يرمي به أخيراً كالجيفة في أطراف المدينة.

صورة ترسم مأساة أمة فقدت فيها مقومات الإنسانية من كلّ عناصرها حكاماً ومحكومين؛ سلطانين -اتبعاً لشهواتهم وغرائزهم الحيوانية- قد مُسْخَّث إنسانيتهم وتحول معظمهم إلى وحوش كاسرة؛ لا يعرفون من السياسة إلاّ البطش والقتل والتفنن في التنكيل لإرضاء نفوسهم المريضة والمنحرفة. وشرطة وأعوان وحاشية تبليّد حسّهم ولم يبق فيهم من معاني الإنسانية إلاّ الصورة الظاهرة فهم أشبه بالكلاب الضاربة التي لم تُرَبِّ إلاّ على التهش والفتوك بضمّيتها؛ أما الرعية فقد جعلت منها هذه الأحداث المرعية والتصيرات الإنسانية التي أصبحت ثقافة عصرها جُثثاً هامدة، ووكرًا للجبن والكسيل والخديعة والنفاق؛ "إِنَّ الْمَلِكَ إِذَا كَانَ قَاهِرًا، بَاطَّشَ بِالْعَقُوبَاتِ، مَنْقَبَاً عَنْ عُورَاتِ النَّاسِ وَتَعْدِيدَ ذُنُوبِهِمْ، شَمَلَهُمُ الْخُوفُ وَالذَّلِّ، وَلَادُوا مِنْهُ بِالْكَذْبِ وَالْخُدُودِ فَتَخَلَّقُوا بِهَا، وَفَسَدَتْ بِصَارِئِهِمْ وَأَخْلَاقِهِمْ".⁽¹⁾

فدرجة الوحشية وانقلاب الإنسانية على عقبها قد بلغا ذروتهما في هذه المرحلة، فها هو أحد قواد أمير المسلمين على حدّ تعبير ابن خلدون يستخرج في أحد معاركه حيث خصومه من قبورها ويقطع رؤوسها زيادة في النكارة وشفاء لنفسه المريضة، "وَبَعْثَرَتْ قَبُورَ بْنِي عَبْدِ الْمُؤْمِنِ. وَاسْتَخْرَجَ شَلُو يُوسُفَ وَابْنَهِ يَعْقُوبَ الْمَنْصُورَ؛ فَقَطَعَتْ رُؤُوسَهُمْ".⁽²⁾

وقد أفقد هؤلاء الساسة -بصراحتهم الهمجية على السلطة- المنطقة الأمن والاستقرار، وحوّلوا إلى مَحْرَقة يصطلي بنارها الجميع، "وَاشْتَعَلَ الْمَغْرِبُ الْأَوْسَطُ نَارًا".⁽³⁾ فخرّبوا الدّيار وأفسدوها على أهلها؛ فما يتبّعه هذا أبّهٌ وتجّبراً

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 149.

(2) ابن خلدون، تاريخ، ج 7، ص 230.

(3) المصدر السابق، ج 7، ص 519.

يخرّبه الآخر حسداً وانتقاماً، "فأشار ونزمار على السلطان أبي العباس بتخريب هذه القصور وأسوار تلمسان انتقاماً بزعمه من أبي حمّو، وأخذـاً بالثأر منه فيما اعتمدـه من تخريب دار الملك بتازـي، وتخريب قصره هو بمراـدة؛ فأتـى عليها الـخـراب أسرع من لمح البصر".⁽¹⁾

فلوكاتـهم الوحشـية لا تحـكمـها معاـيـر أخـلاـقـية أو ضـوابـط شـرـعـية؛ فإذا تـغلـبـ أحـدـهم على الآخر فإـنه يـطلقـ يـدـ جـنـودـه وـغـوغـائـهـ فيـ العـبـثـ، وـالـفـسـادـ، وـإـهـلاـكـ الـحـرـثـ وـالـنـسـلـ. "ولـحقـواـ بـالـصـحـراءـ وـنـسـلـتـ الـجـيـوشـ إـلـىـ الـبـلـدـ منـ كـلـ حـدـبـ فـاقـتـحـموـهـ وـعـاثـواـ فـيـ بـقـتـلـ النـسـاءـ وـالـصـيـانـ وـاـكـتسـاحـ الـأـمـوـالـ... وـسـرـحـ يـغـمـرـاسـنـ الـغـارـاتـ فـيـ نـوـاـحـيـ الـمـعـسـكـرـ فـاـخـتـطـفـ النـاسـ مـنـ حـولـهـ".⁽²⁾

وداء الـصراعـ علىـ الانـفـرـادـ بـالـسـلـطـةـ لمـ يـكـنـ صـرـاعـاـ بـيـنـ دـوـلـةـ وـأـخـرـىـ، أـوـ بـيـنـ قـبـيلـةـ وـأـخـرـىـ فـحـسـبـ، بلـ تـعـدـاهـ لـيـشـمـلـ صـرـاعـ الـأـخـ معـ أـخـيـهـ، وـالـأـبـ معـ اـبـنـهـ. فالـوـقـائـعـ الـتـيـ يـرـوـيـهـاـ لـنـاـ اـبـنـ خـلـدـونـ كـثـيرـ وـمـثـيـرـ فـمـنـهـ مـثـلـاـ ماـ وـقـعـ فـيـ دـوـلـةـ السـلـطـانـ أـبـيـ سـعـيدـ أـحـدـ سـلاـطـينـ بـنـيـ مـرـينـ، وـمـاـ جـرـىـ فـيـهـ مـنـ الـمـشـاحـنـاتـ وـالـمـؤـامـرـاتـ، وـالـحـرـوبـ الدـاخـلـيـةـ، وـالـخـبـرـ عنـ اـنـتـقـاصـ الـأـمـيـرـ أـبـيـ عـلـيـ وـمـاـ كـانـ بـيـنـهـ وـبـيـنـ أـبـيـهـ مـنـ الـوـاقـعـاتـ".⁽³⁾ وـعـلـىـ الرـغـمـ مـنـ الـمـجـبـةـ الـتـيـ كـانـ يـحظـىـ بـهـ هـذـاـ الـأـمـيـرـ مـنـ أـبـيـهـ الـسـلـطـانـ أـبـيـ سـعـيدـ وـتـقـديـمـهـ لـهـ فـيـ الـوـلـاـيـةـ عـلـىـ أـخـيـهـ الـأـكـبـرـ أـبـيـ الـحـسـنـ؛ فـإـنـ ذـلـكـ لـمـ يـمـنـعـهـ مـنـ الـانـقـضـاضـ عـلـىـ أـبـيـهـ وـالـاستـبـادـ عـلـيـهـ وـخـلـعـهـ "فـلـمـاـ اـسـتـقـرـ الـأـمـيـرـ أـبـوـ عـلـيـ بـفـاسـ حـدـثـتـهـ نـفـسـهـ بـالـاستـبـادـ عـلـىـ أـبـيـهـ وـخـلـعـهـ".⁽⁴⁾

ومـثـلـ هـذـاـ الـأـمـرـ حـدـثـ فـيـ دـوـلـةـ الـمـوـحـدـينـ، حـيـثـ اـقـتـلـ أـبـنـاءـ السـلـطـانـ أـبـيـ بـكـرـ وـكـانـتـ الـغـلـبةـ لـابـنـهـ أـبـيـ حـفـصـ الـذـيـ قـتـلـ أـخـاهـ أـبـاـ الـعـبـاسـ، وـمـقـلـ بـهـ شـرـ تـمـثـيلـ، ثـمـ أـمـرـ بـقـطـعـ باـقـيـ إـخـوـتـهـ مـنـ خـلـافـ "وـفـتـكـ بـأـخـيـهـ الـأـمـيـرـ أـبـيـ الـعـبـاسـ. وـلـسـرـعـانـ مـاـ نـصـبـ

(1) المـصـدرـ نـفـسـهـ، جـ7ـ، صـ170ـ.

(2) نـفـسـهـ، جـ6ـ، صـ344ـ.

(3) نـفـسـهـ، جـ7ـ، صـ288ـ.

(4) نـفـسـهـ، جـ7ـ، صـ288ـ.

رأسه على القناة، وداست شلوه سبابك العسكر، وأصبح آية للمعتبرين... وتقبض على إخوته خالد وعزوز، وأمر بقطعهم من خلاف فقطعوا وكان فيه مهلكهم.⁽¹⁾ أمّا في المشرق فالامر لا يختلف كثيراً، فصراع المماليك على السلطة لا يقل شراسة عمّا هو عليه في المغرب، فمؤامرات السلاطين وأمرائهم ضدّ بعضهم البعض قصة طويلة يكفي في سرد فصولها هذه الواقعه المرعبة التي تعكس طبيعة الوحشية التي اتسمت بها تلك النفوس المنحرفة. "وكان قرطاي (من أكابر اليبلغاوية) كافل ابنه علي المنصور (ابن السلطان الأشرف) حدث بينه وبين ناظر الخاص المقصي مkalمة عند غريب السلطان أحقدته. وجاشت بما كان في نفسه؛ فأغرى عليا المنصور بن السلطان بالتوثب على الملك، فارتاح لذلك وأجابه، وأصبح يوم ثورة المماليك بالعقبة؛ وقد أجلس عليا مكفوله بباب الأسطبل، وعقد له الراية بالنداء على جلوسه بالخت؛ وبينما هم في ذلك، صبحهم الخبر بوصول السلطان الأشرف إلى قبه النصر ليائده، فطاروا إليه زرافات ووحدانا؛ فوجدوا أصحابه نيااما هناك، وقد تسلل من بينهم هو ويلبغا الناصري من أكابر اليبلغاوية؛ فقطعوا رؤوسهم جميعاً، ورجعوا بها تسيل دما. ووجموا لفقدان الأشرف، وتابعوا النداء عليه، وإذا بامرأة قد دلتّهم عليه في مكان عرفته؛ فتسابقوا إليه، وجاءوا به فقتلوه لوقته بخلع أكتافه، وانعقدت بيعة ابنه المنصور."⁽²⁾ وعلى هذه الحال من المؤامرات والحروب والمضاده وما صاحبها من القتل، والتشريد، والنهب، والسلب، وهتك الحرمات، نشأت الأجيال وتربت، واستشرى فساد السلاطين والأمراء، وطفت -بحكم ما يملكونه من قوة وسلطة توجيه وقهر- آثار معرّته إلى العيان فمنها على سبيل التمثيل لا الحصر ما يأتي:

١.١.٢. الفساد الإداري: لا ينال في القول ولا ينطوي في القياس إذا قلنا بأنّ ما حدث في عصر ابن خلدون من فساد إداري سواء على المستوى الداخلي أم على المستوى الخارجي، هو عين ما يحدث اليوم في عالمنا الإسلامي عموماً

(1) نفسه، ج6، ص454.

(2) نفسيه، ج 7، ص 595-596

والعربي منه على الخصوص، بل لا نجد مثلاً حيّاً وواقعيّاً يعبّر عن ذاك الواقع خيراً من واقعنا العربي المعاصر. اختللت المظاهر واتحدت الصورة. الكلّ يعمل على تدجين الحقيقة -سواء أكانت الحقيقة دينية أم عقلية⁽¹⁾- واستغلالها لصالح مأربهم الشخصية وإشاع غرائزهم الحيوانية. الأوائل يمتنون السياسة الشرعية ويستخدمونها ذريعة لتحقيق سياستهم الفاسدة. "ثمّ كانت بينه وبين علي بن أحمد كبير الدّواودة فتن وحروب، ودعا العرب إليها ممّوّها بالذّدعاء إلى السنة".⁽²⁾ ففي المساجد يتّخذون المقصورات للتمويه على العامة بأنّهم للشرع حافظون، فإذا خرجوا منها سعوا في الأرض فساداً لا يهمّهم إلّا ما يحفظ عروشهم ويُشعّ رغباتهم ولو باهلاك الحرج والنسل، وقتل القريب والبعيد؛ "فاما يحيى بن محمد بن يملول فترع إلى مناغاة الملوك في الشارة والحجاب واتخاذ الآلة والبيت المقصور للصلوة، واقتعاد الأريكة وخطاب التمويل. وفسح للمجنون والعكوف على اللذات مجالاً، يرى أنّ جمّاع السياسة والملك في إدارة الكأس وافتراض الآس والمحجة عن الناس والتاله على التدمان والجلّاس وفتح مع ذلك على رعيته وأهل إياته باب العسف والجور. وربما بيت مشاهيرهم غيلة فأتلف نفوسهم".⁽³⁾ فتبني الإسلام من قبل أولئك السلاطين لم يكن عن قناعة مبدئية توجب الالتزام بما يترتب عليها من نتائج فعلية؛ أي الانصياع والخضوع الكامل لما تملّيه تلك القناعة المبدئية من تصوّرات فكريّة وسلوكيّات أخلاقيّة كانت أم عمليّة، بل كان مجرّد تبنّي مظهريّ وركوبي للثقافة السائدة؛ حيث كانت الحضارة الإسلاميّة على الرغم مما أصابها من معاطب السّاسة هي الحضارة السائدة آنذاك.

أمّا السّاسة المعاصرون فحالهم خير برهان على أنّ تبنيهم للسياسة العقلية لم يكن إلّا لكونها البضاعة النافق سوقها اليوم. باسم الحرية هتكوا الأعراض وأفسدوا الأخلاق وحوّلوا الإنسان إلى مستنقع تتكاثر فيه جرائم الرذائل والمجنون. وباسم

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 150.

(2) ابن خلدون، تاريخ، ج 6، ص 516.

(3) المصدر السابق، ج 6، ص 523-524.

المدنية مزقوا شرایین المجتمع المدني، وقهروا الإنسان مادته الأولى، ومسخوا إنسانيته وحوّلوه مسخا على الحقيقة؛ وحتى لا ننعت بالافتئات سوف نعقد المقارنة التالية بذكر جزئها الأول المتواري في عقلنا الجمعي وأعني به فساد الساسة القدامى وأترك مسؤولية ذكر جزئها الثاني لإنسان اليوم إذ حاله أولى بالتعبير عنها من التعبير بالمقال.

أولاً: المستوى الداخلي، عانت الإدارة في بلادنا العربية قديماً وحديثاً ألواناً من الفساد التي كان لها ولا شك انعكاساتها التربوية السيئة التي أسهمت في مسخ معالم الإنسان الاستخلافية. وقد تمثل هذا الفساد الإداري الداخلي في بعديه المالي والأمني:

أ. الفساد المالي، انتشرت في ذلك العصر مظاهر الفساد المالي كالبذخ والرشوة. فمن مظاهر البذخ، ما يرويه ابن خلدون عن السلطان أبي عبد المستنصر بالله سلطان دولة بنى أبي حفص بعد أبيه السلطان أبي زكرياء، حيث احتطَّ المصانع المملوكة منها: المصيد بناحية بنزرت؛ وهو أرض فسيحة خرج نطاقها عن التحديد، استولى عليها وأحاطها بسياج لمنع الحيوانات التي بداخله من الإفلات خارجه. يدخله في جمع من مواليه المتخصصين في الصيد وما معهم من أصناف الجوارح فيقضي فيه وطره بالقنص كامل يومه. ومنها الحائطان الواصلان بين قصوره وبساتينه؛ عرضهما يزيد على عشرة أذرع وارتفاعهما عشرة أضرع لحجب حرمه عن أعين الناس. ومنها القوراء الفسيحة؛ وهو صرح عالٌ بفناء داره مرتفع السمك متباعد الأقطار له ثلاثة أبواب كبيرة. يفضي بباباً جانبيه إلى طريقين ينتهيان عبر حائط القوراء إلى القوراء التي بها أريكة السلطان. ومنها أيضاً أبو فهر؛ وهو بستان يحتوي على كلّ أنواع الفواكه والأشجار البرية والورود، وجعل فيه بحيرة كبيرة جلب إليها الماء من أماكن بعيدة، فيها من الزخارف والأشياء ما يضيق بذكرها المقام.⁽¹⁾

(1) المصدر نفسه، ج 6، ص 355-356.

ومظاهر البذخ هذه والمباهة بين الملوك لم تكن حالات منعزلة بل هي ثقافة متأصلة في المجتمع الإسلامي من مشرقه إلى مغريبه فمنها ما يحكى ابن خلدون رواية عن شيوخه، ومنها ما عاينه هو بنفسه وسعى في إنجازه، "السعادة في المهادأة والإتحاف بين ملوك المغرب والملك الظاهر".⁽¹⁾ فالهدايا متنوعة وكثيرة فمنها مئات الخيال العتاق المحملة "بالسروج الذهبية المرصعة بالجواهر، واللجم الذهبية، والسيوف المحلاة بالذهب واللآلئ".⁽²⁾ وعلى الرغم من عظم مثل هذه الهدية وغرابتها وحديث الناس بها دهرا؛ فإنَّ الملك المهدأة إليه بعد عرضها عليه، إظهارا -فيما يبدو- لأنفته واستصغارا لقيمتها أمر حاشيته فانتهبوها بين يديه، ثم أمر بإرسال قصر متقلّ بما فيه من الخيام والأبراج والخيال بمراسكها الذهبية والفتنيين القائمين بالإشراف عليها وقد عاين ابن خلدون هذه الهدية التي بقيت عجيبة من عجائب دهره.⁽³⁾ ولક أن تتصور نوعية مجتمع يحكمه ساسة على هذه الدرجة من البذخ والفساد.

أما إذا كبر أحدهم وأحس بالعجز عن المحافظة على عرشه فإنَّه يجمع معه ما استطاع من الأموال وينسلُ في جنح الظلام إلى غير رجعة مثل ما فعل السلطان أبو يحيى اللحياني عندما "نفض اليد من الخلافة، فجمع الأموال والذخيرة وباع ما كان بمودعاتهم من الآنية والفرش والخرثي والماعون والمتاع، حتى الكتب التي كان الأمير أبو زكرياء الأكبر جمعها واستجاد أصولها ودواوينها، أخرجت للوزرائيين فيبيعت بذكاكينهم. فجمع من ذلك زعموا قناطير من الذهب تجاوز العشرين، وجواليق من حصى الدرّ والياقوت. وخرج من تونس إلى قابس موريما بمشاركة عملها".⁽⁴⁾ وما أشبه الليلة بالبارحة؛ ما فعله أولئك السابقون يعيده اللاحقون بصورة أو بأخرى. ولا شك أنَّ مصدر أموال هذا الترف والبذخ هو ما ينهب من أفواه

(1) نفسه، ج 7، ص 603.

(2) نفسه، ج 7، ص 609-60.

(3) نفسه، ج 7، ص 604-605.

(4) نفسه، ج 6، ص 420.

المحرومین في شکل جبایات، ومکوس، وضرائب.

أما الرشوة فهي مظهر آخر من مظاهر الفساد المالي. وللرشوة في نظر ابن خلدون مفهوم طريف، فكما أنها تقع من الرعية لمن بيده السلطة، فهي كذلك تقع من بيده السلطة للرعية. فمن أمثلة الرشوة التي يقدمها بعض الرعية لأولي الأمر للحصول على مأربهم ما حكاه ابن خلدون عن أحمد بن يملول الذي قضى في سبيل الحصول على مقعد العمال بمعرفة السفن للجباية من تجار النصارى الأيام الطوال، يتمسح بأبواب الأولياء والحاشية باذلا لهم كرائم أمواله تزلفاً؛ حتى حصل على مأربه الذي استغلّه في نهب الأموال، حتى أبطره الغنى.⁽¹⁾ غير أنّ سلوك هذا الطريق ليس بآمنون العوّاقب؛ إذ غالباً ما ينتهي بخلاف حياة سالكه مثلما حصل لابن الحكيم أحد قوّاد الحرب في عصر دولةبني أبي حفص من الموحدين؛ حيث تحين له السلطان الوقت المناسب لما يضمره له من عدم الرضى، "ويُسط عليه العذاب لاستخراج الأموال فأخرجها من مكان احتجانها، وحصل منها في مودع السلطان أربعينية ألف من الذهب العين، ومثلها أو ما يقاربها من الجوهر والعقار إلى أن استصفى. ولما امتكّ عظمـه ونفذ مـالـه خنق بمحبسـه في رجب من ستـه وذهب مثـلاً في الأيام."⁽²⁾ والسلطان لم يكن تصرفـه هذا على الرغم من وحشـيـته وقساـوتـه من بـابـ الحرـصـ على حـفـظـ المـالـ العـامـ ومحـارـبةـ الرـشـوةـ، بل هو من بـابـ النـقـمةـ وشـفـاءـ النـفـسـ من قـائـدـ وصلـتـ عنـهـ بـعـضـ الـأـقـوـالـ التـيـ تنـمـ عنـ دـمـ الـانـقـيـادـ والـخـضـوعـ الكـامـلـ للـحـضـرةـ السـلـطـانـيـةـ.⁽³⁾

أما رشوة السلطة للرعية فتتمثل فيما يسرّبه أحياناً بعض المسلمين أو النساء بعض الرعایا لاستمالتهم ضدّ خصوصه. ومن أمثلة ذلك ما فعله أبو تاشفين مع بنى عبد الواد لاستمالتهم في حربه ضدّ أبي حمّو، "واعصوصب قومه بنو عبد الواد على أبي تاشفين بما بذل فيهم من العطاء وقسم الأموال، فنابذوا السلطان أبي حمّو

(1) نفسه، ج 6، ص 520.

(2) نفسه، ج 6، ص 447.

(3) نفسه، ج 6، ص 446-447.

وأستعصب عليه أمرهم.^(١) وقد تفشت هذه الظاهرة حتى أصبحت ثقافة المجتمع، وأصبح الخروج عليها مما يجلب النكمة والازدراة. وهذا ما وقع لرجل يدعى أبو عبد الله بن مرزوق غريم ابن خلدون^(٢) الذي سخطه الناس لامتناعه عن تعامله بالرّشوة وضربه على يد العاملين بها، "وعُكِفَ عَلَى بَابِهِ الْقَوَادِ وَالْأَمْرَاءِ وَصَارَ زَمَانُ الدُّولَةِ بِيَدِهِ". وكان يتتجافى عن ذلك أكثر أوقاته، حذرا من المغبة. ويزجر من يتعرّض له في الشكاية ويردّهم إلى أصحاب المراتب والخطط بباب السلطان، وهم يعلمون أنه قد ضرب على أيديهم؛ فنقاوموا ذلك عليه وسخطوا الدولة من أجله.^(٣) ففي هذا الجزء الآسن تربت الأجيال وأشارت هذه الثقافة العفنة التي لا زلت نتنسم عبابها التن إلى يومنا هذا.

بـ. الفساد الأمني، في ظلـ تلك الفوضى السياسية والإدارية فقدـ الإنسان
الأمن والاستقرار، وأصبحـ نهـبا للخـوف والـفزع، وتوـرـط المجتمعـ كـلهـ فيـ فتنـ
وهـزـاتـ اجتماعيةـ لا تقتـصـرـ علىـ الـذينـ ظـلـمـواـ خـاصـةـ، وانـطلـقـتـ أـيـديـ العـبـثـ فيـ
أـهـلـ الدـولـةـ فـاـكـسـحـتـ بـمـاـ كـانـ النـاسـ يـضـطـغـنـونـ عـلـيـهـمـ تـحـالـمـهـمـ عـلـىـ الرـعـيـةـ
وـاغـتصـابـ أـمـوـالـهـمـ، فـاضـطـرـمـتـ نـارـ العـبـثـ فيـ دـورـهـمـ وـمـخـلـفـهـمـ فـلـمـ تـكـدـ أـنـ تـنـطفـعـ،
ولـحقـ بـعـضـ أـهـلـ العـافـيـةـ مـعـرـاـتـ مـنـ ذـلـكـ لـعـومـ النـهـبـ.⁽⁴⁾

وهذه الفتنة لم تكن مجرد أحداث عابرة بل هي ثقافة نافق سوقها لها سمسارتها المحترفون، "فدلّهم بعض سamasرة الفتنة على رجل من أعقاب أبي دبوس".⁽⁵⁾ وهي أحد الوسائل الناجعة للتنكيل بالخصوم والفتّ من عزائمهم "دخلوا حيثما الأعراب في مدافعته عنهم بإضرام نار الفتنة، واقتعاد مطية الخلاف والنفاق يفتون بذلك في عزائمه".⁽⁶⁾

.173، ج 7، ص (1) نفسه

(2) نفسه، ج 7، ص 487

.371نفسه، ج 7، ص (3)

.485، ج 6، ص (4) نفسه

(5) نفسه، ج 7، ص 326.

(6) نفسه، ج 6، ص 491

وفي ظلّ هذه الأوضاع الأمنية المتردية لم يعد لحياة الفرد من قيمة؛ إذ قد يحدث للفرد مهما علا شأنه أن يفقد حياته بمجرد وشایة من بعض السمسارة، وخير مثال لهذا ماحدث ليحيى ابن خلدون (شقيق ابن خلدون نفسه)، حيث كان يعمل كاتباً لدى السلطان أبي حمو، وفي ليلة من ليالي رمضان وعند عودته من صلاة التراويح ترصدّه أبو تاشفين (ابن السلطان أبي حمو) في رهط من الفاسدين، "فرضوا له وطعنوه بالخناجر حتى سقط عن دابته ميتاً. وغدا الخبر على السلطان صبيحة تلك الليلة فقام في ركائمه وبِيْث الطلب عن أولئك الرهط في جوانب المدينة".⁽¹⁾ ونظراً إلى الفساد الإداري، فإنَّ غضب السلطان لم يكن من أجل إقامة العدل وحماية الحقوق بل هو مجرد نعنة عصبية سرعان ما انطفأت بمجرد أن عرف "أنَّ ابنه أبي تاشفين صاحب الفعلة".⁽²⁾ وتحوّل الوعيد بالقصاص إلى إغضاء للطرف وطي للجناح، بل وإرضاء بالزيادة في الرتبة بالتولية على المدن والمحصون. وضاع دم ذلك المسكين كما ضاعت دماء غيره وأعراضهم وأموالهم في طي الكتمان والإهمال. فكلَّ هذا جائز ما دامت البلاد بأهلها ملك اليمين تقطّع وتُوزَع حسب مايرغب فيه السيد ويريد، "فأغضى وطوى عليها جوانحه، وأقطع أبي تاشفين مدينة وهران كما وعده. وبعث ابنه أبي زيان على بلاد حُصَن والمدينة كما كان. ثم طلب أبو تاشفين من أبيه أن تكون الجزائر خالصة له؛ فأقطعه إياها".⁽³⁾

والخوف وفقدان الأمان لم يقتصر على مكان دون آخر، ولا على زمان دون غيره، ولا على فئة دون غيرها، فلا حرمة في مثل هذه الأوضاع لكل ذلك؛ بل قد تكون هي الفرصة المناسبة لشفاء نار العصبية والتلوّحش. فها هو أحد السلاطين يقع هو نفسه فريسة لهذه الفتنة في يوم عيد الفطر وهو ساجد في المسجد، "ثم هلك السلطان أبو الحجاج سنة خمس وخمسين، عدا عليه بعض الزعانف يوم الفطر بالمسجد في سجوده للصلوة وطعنه فأشواه وفاض لوقته، وتعاونت سيوف الموالي

(1) نفسه، ج 7، ص 167.

(2) نفسه، ج 7، ص 167.

(3) نفسه، ج 7، ص 167.

المعلوجي هذا القاتل فمزقه أشلاء."⁽¹⁾

ولنا أن نتصور ما تتركه أمثال هذه الحوادث المرعبة وغيرها في نفوس الناشئة من دمار و Yas و إحباط و انطواء على الذات وعدوانية. مشهد مرعب و صورة قاتمة؛ أهل مدينة يجتمعون بالآلاف في المسجد الجامع لصلاة العيد بعد عناء الصوم فرحا بقدوم العيد، اليوم الذي تتصافى فيه عادة قلوب المؤمنين ويصفح بعضهم عن بعض. ونظرا إلى انعدام الأمن وغياب العدل يتحول منذ صباحه الباكر إلى قتل وسفك للدماء. سلطان يطعن فيرمي قتيلا، وجانٍ تتعاونه السيف وتجعل جسمه أشلاء متاثرة تلطخ جنبات المسجد وجدرانه ويتحوال العيد إلى فتنة، ويرجع كل بخيته لا يلوى على أحد.

ثانياً: المستوى الخارجي، لقد كان لفساد السياسة الداخلية للسلاطين أثره الواضح في تحديد معالم سياستهم الخارجية؛ فنظرا إلى صراعاتهم الداخلية المستمرة على السلطة فقد فتحوا الباب على مصراعيه للتدخلات الخارجية، "ولم يزل شأن هذه الجزيرة (جربة) مع العدو وكذلك منذ الثالثة دوله صنهاجة، وربما (2) وقعت الفتنة بين أهلها من النكارة فتصل إحدى الطائفتين يدها بالنصارى."

وانتقضت أرض المسلمين في عهدهم من أطرافها، "فقد كان الطاغية التهم قواعد الملك بشرق الأندلس وغربها... واستولى التتر على بغداد دار خلافة العرب بالشرق وحاضرة الإسلام."⁽³⁾ وقد بلغ تخاذل المسلمين وخيانتهم بعضًا لبعض مبلغهما؛ حيث يعقد بعضهم تحالفات مع النصارى ويستنصرونهم لإنهاء خصومهم دون مراعاة لما يتربى عن ذلك من استباحة لأرض المسلمين وأعراضهم. فغاياتهم القصوى هي المحافظة على عروشهم وإنها خصومهم. فها هو السلطان ابن الأحمر يجد الفرصة مناسبة للتقارب من النصارى والتحالف معهم ضدّ

(1) نفسه، ج 7، ص 394.

(2) نفسه، ج 6، ص 411.

(3) نفسه، ج 6، ص 381.

السلطان أبي يوسف يعقوب بن عبد الحق المريني، الذي أجاز من المغرب إلى الأندلس لمناصرة المسلمين.

وقد تمكن أبو يوسف في حربه تلك من هزيمة النصارى، وقتل زعيمهم دُنْهُ، وإرسال رأسه بشارَةً بالنصر للسلطان ابن الأحمر؛ غير أنَّ ابن الأحمر استغلها فرصة "فردَّه" زعموا سِرًا إلى قومه، بعد أن طيه وأكرمه، ولالية أخلصها لهم، مداراة وانحرافاً عن أمير المسلمين.⁽¹⁾ وقد أدى هذا التحالف في ما بعد إلى تمكين العدو من التهام أرض المسلمين، وانتهاك أعراضهم "والطاغية أثناء ذلك يجوس خلال الأندلس".⁽²⁾ وكل ذلك بسبب هذا التحالف الذي عقده معه ابن الأحمر ضد السلطان أبي يوسف والإيعاز كذلك ليغمراسن بن زيان بإلهائه "واتصلت يد ابن الأحمر بيد الطاغية على منع أمير المسلمين من الإجازة، وراسلوا يغمراسن بن زيان من وراء، وراسلهم في مشaqueة السلطان وإفساد ثغوره، وإنزال العوائق به المانعة من حركته، والأخذ بأذياله عن النهوض إلى الجهاد".⁽³⁾

2.1.1.2. الفساد الأخلاقي: إذا اجتمع توحش البدواة وغلظتها، والملك وسطوته، والترف وشهوته، في شخص دون أن يخضع لتأديب ولا تربية؛ فإنَّه سيصبح وحشاً كاسراً لا يقف عند حدٍ في إشباع رغباته وزوااته الحيوانية،⁽⁴⁾ وتصيب منه العامة والخاصة معَرَّات وويلات مثل مافعل يحيى بن يملول أحد ملوك توزر؛ حيث "زاحم بيوتات المصر بمناكب استوصلها سائر عمره من الدغار والأوغاد بمعاقرة الخمر والمجاراة في فنون الشباب ليستبيَّد أمره"، والاستيلاء على نظرائه حتى تطارحوا في هوة المهلك بين قتيل ومغرب ومخيف للعمران لم تعطفه عليهم عواطف الرحم، ولا زجره وازع التقوى والسلطان.⁽⁵⁾

(1) نفسه، ج 7، ص 228.

(2) نفسه، ج 7، ص 240.

(3) نفسه، ج 7، ص 238.

(4) ابن خلدون، المقدمة ، ص 293-294.

(5) ابن خلدون، تاريخ، ج 6، ص 520-521.

ومثله فعل يملول بن أحمد من بعده حيث تملك الأمر أربعة أشهر فقط غير أنها كانت شرّ مدة وأسوأ ولاية عرفها أهل توزر لما أصابهم فيها من القتل ونهب الأموال واستباحة الحرم حتى إنّه من سوء فعله بهم كانوا ينسبونه "إلى الجنون مرة وإلى الكفر مرة أخرى".⁽¹⁾ فغشيان مجالس العامة بدون إذنهم، واقتحام منازلهم، والإعتداء على حرماتهم، والعبث بكرامتهم، ومعاقرة الخمر واعتراضها.⁽²⁾ هي سمة طبعت سلوك كثير من الملوك والأمراء وخاصةً من نشأوا في كنف الترف وأهملت تربيتهم وتأديبهم.⁽³⁾

وهذه العَرَبَة قد اكتوى بنارها المسلمون في شرقهم كما اكتروا بها في مغربهم. فها هم بعض المماليك قد تمردوا على ملوكهم فقتلوا خلقاً في محبيه، ثم انطلقت أيديهم على أهل البلد بمعزات لم يعهدوها من أول دولتهم، من النهب والتخطف وطرق المنازل والحمامات للعبث بالحرم، وإطلاق أعنفة الشهوات والبغى في كل ناحية.⁽⁴⁾

هذه بعض الإضاءات حول السلوكيات المنحرفة للمؤسسة السياسية، وما تركته من آثار سلبية في بنية الشخصية الفردية والجماعية لإنسان حقبة ابن خلدون.

2.2. مناهج التعليم السائدة في عصره

1.2.2. وصف ابن خلدون للحالة العامة للتعليم: يقول ابن خلدون واصفاً الحالة العامة التي وصل إليها التعليم بالمغرب في عصره: "فاعلم أنّ سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد ينقطع عن أهل المغرب، باختلال عمرانه وتناقص الدول فيه. وما يحدث عن ذلك من نقص الصنائع وفقدانها كما مرّ. وذلك أنّ القيروان وقرطبة كانتا حاضرتين المغرب والأندلس، واستبحرا عمرانهما، وكان فيهما للعلوم والصناعات أسواق نافقة وبخور زاخرة. ورسخ فيهما التعليم لامتداد عصورهما،

(1) المصدر السابق، ج 6، ص 521.

(2) المصدر نفسه، ج 6، ص 453-454.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص 294؛ ابن خلدون، تاريخ، ج 7، ص 273.

(4) المصدر السابق، ج 7، ص 594-595.

وما كان فيهما من الحضارة. فلما خربنا اقطع التعليم من المغرب إلا قليلاً كان في دولة الموحدين بمراكش مستفاداً منها. ولم ترسخ الحضارة بمراكش لبداوة الدولة الموحدية في أولها، وقرب عهد انقاراضها بمبدئها؛ فلم تتصل أحوال الحضارة فيها إلا في الأقل.⁽¹⁾

هكذا يحاول ابن خلدون أن يصور لنا الحالة التي وصل إليها التعليم في المغرب، فهي شبكة من الأسباب والمستويات والتتابع التي يمكن تلخيصها في التداعيات التالية؛ سند التعليم كاد ينقطع، لماذا؟ لتناقض عمرانه، ولماذا تناقض عمرانه؟ لتناقض الدول فيه، ولماذا تناقضت الدول فيه؟ وهذا التساؤل الأخير يقودنا إلى مسيرة ابن خلدون للكشف عن الأسباب الحقيقة التي أدت إلى هذا التدهور الحضاري والانحدار في مستوى الصناعات عموماً والتعليم خصوصاً. وحتى لا نتيه وراء توالد الأفكار وانشطاراتها، سوف نكتفي في هذه المسألة بذكر سبب من الأسباب المؤدية إلى احتلال العمران وخرابه.

ولعل الظلم من أهم الأسباب التي يرى ابن خلدون أنها أسهمت في احتلال عمران المغرب وخرابه "الظلم مؤذن بخراب العمران."⁽²⁾ والظلم مفهوم شامل يتناول كل مناحي الحياة، "ولا تحسبن الظلم إنما هوأخذ المال أو الملك من يد مالكه من غير عوض ولا سبب كما هو المشهور، بل الظلم أعم من ذلك."⁽³⁾ والظلم كما يرى ابن خلدون لا يقدر عليه إلا الدولة؛ إلا أن الظلم لا يقدر عليه إلا من يقدر عليه، لأن إثما يقع من أهل القدرة والسلطان.⁽⁴⁾ لأنها القدرة التي لا تعارضها قدرة؛ فهي المؤذنة بالخراب.⁽⁵⁾

وأنواع الظلم التي عدّها ابن خلدون كثيرة منها الاحتكار وهو سلطان الدولة

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 342.

(2) المصدر السابق، ص 223.

(3) المصدر نفسه، ص 225.

(4) نفسه، ص 225.

(5) نفسه، ص 225.

"على أموال الناس، بشراء ما بين أيديهم بأبخس الأثمان، ثم فرض البضائع عليه بأرفع الأثمان على وجه الغصب والإكراه في الشراء والبيع".⁽¹⁾ وهذا النوع من الظلم يؤدي إلى فساد الدولة واحتلال عمرانها "على التدريج ولا يشعر به".⁽²⁾ لاستناده فيأخذ أموال الناس على بعض "الذرائع والأسباب".⁽³⁾ أما أعظمها وأخطرها فهو "العدوان على الناس في أموالهم وحرفهم ودمائهم وأسرارهم وأعراضهم فهو يفضي إلى الخلل والفساد دفعة، وتنتقض الدولة سريعاً بما ينشأ عنده من الهرج المفضي إلى الانقضاض".⁽⁴⁾

فهذا النوع من الظلم قد وقع منه كثير في بلاد المغرب حيث اتسمت الدولة في ذلك الوقت، كما سبق بيانه، بالفساد الأخلاقي والإداري وإشاعة الفوضى وانعدام الأمن والاستقرار، الأمر الذي كانت له انعكاساته السيئة على المجتمع آنذاك، وكانت لهم في الرعایا آثار قبيحة وملكات سيئة".⁽⁵⁾ إذ فقد الإنسان كل مقومات الإنسانية وأصبح مسلوب الإرادة وأداة طيعة بيد الحكام لإشباع حاجاتهم الغريزية وماربّهم الشخصية بعيداً عن أي ضابط أخلاقي أو قانوني.

وفي ظلّ هذا الظلم اختل عمران المغرب وابذعَر سكانه وكسدت سوق صنائعه، وأصبحت أثراً بعد عين، وكاد ينقطع سند تعليمها بالجملة، لو لا بعض الجهد الفردية التي قام بها بعض العلماء، وبعد "انقراض الدولة بمراكش، ارتحل إلى المشرق من إفريقية، القاضي أبو القاسم بن زيتون، لعهد أواسط المائة السابعة؛ فأدرك تلميذ الإمام ابن الخطيب، فأخذ عنهم، ولقّن تعليمهم. وحذق في العقليات والنقليات، ورجع إلى تونس بعلم كثير وتعليم حسن. وجاء على أثره من المشرق أبو عبد الله بن شعيب الدكالي. كان ارتحل إليه من المغرب فأخذ عن مشيخة مصر

(1) نفسه، ص 226.

(2) نفسه، ص 226.

(3) نفسه، ص 226.

(4) نفسه، ص 226.

(5) ابن خلدون، تاريخ، ج 6، ص 487.

ورجع إلى تونس واستقر بها. وكان تعليمه مفيدة؛ فأخذ عنهما أهل تونس. واتصل سند تعليمهما في تلاميذهما جيلا بعد جيل... إلا أنهم من القلة بحيث يخشى انقطاع سندهم.⁽¹⁾

وأما المشرق فالحال فيه مختلف عن الحال في المغرب، "فلم ينقطع سند التعليم فيه، بل أسواقه نافقة وبحوره زاخرة، لاتصال العمran الموفور واتصال السندي فيه. وإن كانت الأمصار العظيمة التي كانت معادن العلم قد خربت، مثل بغداد والبصرة والكوفة؛ إلا أن الله تعالى قد أدى منها بأمصال أعظم من تلك. وانتقل العلم منها إلى عراق العجم بخراسان، وما وراء النهر من المشرق، ثم إلى القاهرة وما إليها من المغرب؛ فلم تزل متوفرة وعمرانها متصلة وسند التعليم بها قائما."⁽²⁾

والسبب في ذلك هو الاستقرار السياسي النسبي واعتناء الدولة هناك بالعلم وأهله، "وأكّد ذلك فيها وحفظه ما وقع لهذه العصور بها، منذ مائين من السنين في دولة الترك من أيام صلاح الدين بن أيوب وهلم جرا. وذلك لأن أمراء الترك في دولتهم يخشون عادية سلطانهم على من يتخلّفونه من ذرّيتهم، لما له عليهم من الرق أو الولاء، ولما يخسّى من معاطب الملك ونكباته. فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط ووقفوا عليها الأوقاف المغلّة يجعلون فيها شركاً لولدائهم، ينظر إليها أو يصيب منها، مع ما فيهم غالباً من الجنوح إلى الخير والصلاح والتماس الأجور في المقاصد والأفعال. فكثرت الأوقاف لذلك وعظمت الغلّات والفوائد، وكثير طالب العلم ومعلّمه بكثرة جرایتهم منها، وارتاح إليها الناس في طلب العلم من العراق والمغرب ونفقت بها أسواق العلوم وزخرت بحارها".⁽³⁾

إنّ الدولة كما يقول ابن خلدون هي السوق الأعظم وفيها نفاق كل الصنائع

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص342.

(2) المصدر السابق، ص343.

(3) المصدر نفسه، ص345.

فما نفق فيها كان أكثرها ضرورة.⁽¹⁾ وهذا حال التعليم في المشرق وخاصة مصر، فالدولة فيها هي التي جعلت التعليم نافقة سوقه؛ حيث أوقفت لأجله الأوقاف، وشيدت له المدارس والزوايا والربط، وأنفقت الأموال الطائلة على أهلها؛ معلمين ومتعلمين.

2.2.2 المناهج التعليمية: تركّز نقد ابن خلدون لمناهج التعليم في عصره على

ثلاث نواحٍ مهمة، هي:

- أ- هيكلة المناهج من حيث ترتيب موادها؛ ما يجب تقديمها منها، وما يجب تأخيره، وما يتربّب عن ذلك من نتائج.
- ب- صياغة المواد المدرّسة نفسها، من حيث طريقة عرض محتويات عناصرها ومدى مراعاتها للأسس المنهجية للتعليم.
- ج- طرق تدريسها ومدى مراعاتها للأسس النفسية.

1.2.2.2 هيكلة المناهج من حيث ترتيب موادها: ذكر ابن خلدون خمسة مناهج أو ما عُبَّر عنه هو بطرق، لتعليم الولدان في الأمصار الإسلامية، أربعتها الأولى مطبقة، وخامسها نموذج. وهذه الطرق، هي:

- أ- طريقة أهل المغرب.
- ب- طريقة أهل الأندلس.
- ج- طريقة أهل إفريقيا.
- د- طريقة أهل المشرق.
- هـ- طريقة القاضي أبو بكر بن العربي، وهذه الطريقة بما أنها تمثل الطريقة المثلثى عند ابن خلدون؛ فإننا سنرجئ تبرير اختياره لها إلى الفصل الأخير لعلاقتها المباشرة بيديله الذي يطرّحه.

(1) نفسه، ص 317.

وهذه المقررات أو الطرق س يتم عرضها في جداول وفق المعايير الثلاثة الآتية:

أولاً: ترتيب المادة، أي وضعها وفق زمن الأخذ بتدريسيها مقارنة بغيرها من المواد.

ثانياً: درجة الاهتمام، أي قياس درجة العناية بأيّ مادة مقارنة بغيرها من المواد، وقد جعلنا درجات السلّم فيها أربع:

(0) - يمثل انعدام العناية بالكلية، أخذت هذه الدرجة من قول ابن خلدون: "لا يخلطون ذلك بسواه في مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب."⁽¹⁾

(1) - يمثل أدنى درجة من الاعتناء.

(2) - تمثل درجة متوسطة من الاعتناء.

(3) - تمثل الدرجة العليا من الاعتناء.

أخذت هذه الدرجات الثلاث من قول ابن خلدون: "وأما أهل إفريقيا في الخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها؛ إلا أنّ عنايتهم بالقرآن، واستظهار الولدان إياه، ووقفوهم على اختلاف روایاته وقراءاته أكثر مما سواه؛ وعنايتهم بالخطتبع لذلك".⁽²⁾ فالعناية بالقرآن في الدرجة العليا (3)، ثم العناية بالخطّ في الدرجة المتوسطة (2)، ثم العناية ببقية المواد من حديث وقوانين العلوم في الدرجة الدنيا (1)؛ لأنها ذكرت من بين المواد التي يدرّسها أهل إفريقيا لأولادهم، ولكنها لم تذكر في الدرجة العليا مع القرآن، ولا في الدرجة المتوسطة مع الخطّ، فتحال إذاً إلى الدرجة الدنيا.

ثالثاً: درجة الإتقان، أي قياس درجة حذق المادة من عدمه، وقد جعلت درجات السلّم فيها أربع أيضاً:

(1) نفسه، ص 462

(2) نفسه، ص 462

- (0)- يمثل عدم وجود المعرفة جملة، وهذه الدرجة هي درجة مصاحبة لدرجة (0) في سلم الاهتمام؛ لأنّه إذا انعدم الاهتمام انعدم الإتقان بالكلية تبعاً لذلك.
- (1)- يمثل الحدق في أدنى درجاته، أخذنا هذا من قول ابن خلدون: "وليس لهم ملكة في غير أساليبه، فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللسان العربي وحظه الجمود في العبارات وقلة التصرف في الكلام."⁽¹⁾
- (2)- تمثل درجة متوسطة في الإتقان، أخذنا هذا من قول ابن خلدون: "وريما كان أهل إفريقية في ذلك أخفّ من أهل المغرب، لما يخلطون في تعليمهم القرآن بعبارات العلوم في قوانينها كما قلناه، فيقتدرؤن على شيء من التصرف ومحاذاة المثل بالمثل."⁽²⁾
- (3)- تمثل أعلى درجات الإتقان، أخذنا هذا من قول ابن خلدون: "وأما أهل الأندلس فأفادهم التفنّن في التعليم وكثرة رواية الشعر والترسل ومدارسة العربية من أول العمر، حصول ملكة صاروا بها أعرف في اللسان العربي."⁽³⁾
- أقا المواد الواردة في الجداول الآتية، فهي تمثل مجموع المواد التي ذكرها ابن خلدون في جميع طرق التعليم الخمس، وهي:
- 1- القرآن؛ 2- الرسم؛ 3- القراءات؛ 4- الحديث؛ 5- الشعر؛ 6- قوانين؛ 7- العربية؛ 8- الخط؛ 9- الكتاب؛ 10- الحساب؛ 11- أصول الدين؛ 12- أصول الفقه؛ 13- الجدل.
- عرض جداول تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه.⁽⁴⁾

(1) نفسه، ص462

(2) نفسه، ص462-463

(3) نفسه، ص463

(4) نفسه، ص461

الجدول الرقم (1.2)

(أ) طريقة أهل المغرب

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	3	2	1	0	درجة الإتقان	3	2	1	0
1	القرآن	✓					✓			
1	الرسم	✓					✓			
1	القراءات		✓					✓		
0	الكتاب		✓					✓		
0	ال الحديث		✓					✓		
0	الشعر		✓					✓		
0	قوانين العربية		✓					✓		
0	الخط		✓					✓		
0	الحساب		✓					✓		
0	أصول الدين		✓					✓		
0	أصول الفقه		✓					✓		
0	الجدل		✓					✓		

النص: "فأَمَّا أَهْلُ الْمَغْرِبِ فَمَذْهِبُهُمْ فِي الْوَلْدَانِ الْإِقْتَصَارُ عَلَى تَعْلِيمِ الْقُرْآنِ فَقُطِّعَ، وَأَخْذُهُمْ أَنْنَاءُ الْمَدَارِسِ بِالرِّسْمِ وَمَسَائِلِهِ وَاحْتِلَافِ حَمْلَةِ الْقُرْآنِ فِيهِ؛ لَا يَخْلُطُونَ ذَلِكَ بِسُوَاهِ فِي شَيْءٍ مِّنْ مَجَالِسِ تَعْلِيمِهِمْ، لَا مِنْ حَدِيثٍ وَلَا مِنْ فَقْهٍ وَلَا مِنْ شِعْرٍ وَلَا مِنْ كَلَامِ الْعَرَبِ."⁽¹⁾

نقد: يمكن إجمالاً مآخذات ابن خلدون حول هذه الطريقة في جهتين: أولاً؛ اقتصارها على حفظ القرآن وما يتصل به من رسم، مما يعني الحذق فيه، أو الانقطاع عن العلم بالجملة.⁽²⁾ ثانياً؛ أنَّ اقتصارهم على القرآن وحده قد ورث فيهم "الجمود في العبارات وقلة التصرف في الكلام".⁽³⁾

(1) نفسه، ص 462.

(2) نفسه، ص 462.

(3) نفسه، ص 462.

الجدول الرقم (2.2)

(ب) طريقة أهل الأندلس

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	3	2	1	0	درجة الإتقان	3	2	1	0	درجة الاهتمام	ترتيب المادة
1	القرآن			✓					✓			
1	الرسم			✓					✓			
1	القراءات			✓					✓			
1	الكتاب	✓					✓					
0	الحادي				✓					✓		
1	الشعر	✓						✓				
1	قوانين العربية	✓						✓				
1	الخط	✓					✓					
0	الحساب			✓						✓		
0	أصول الدين			✓						✓		
0	أصول الفقه			✓						✓		
0	الجدل			✓						✓		

النص: "وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا هو الذي يراعونه في التعليم. إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأسسه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلاً في التعليم. فلا يقتصرُون بذلك عليه فقط؛ بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب ولا ترسل، وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخطّ والكتاب. ولا تختصّ عنایتهم في التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنایتهم فيه بالخطّ أكثر من جميعها، إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة، وقد شدّا بعض الشيء في العربية والشعر والبصر بهما، وبرز في الخطّ والكتاب".⁽¹⁾

نقد: المؤاخذة التي وجهها ابن خلدون لهذه الطريقة هي عنایتها باللسان

(1) نفسه، ص 462.

وعلومه، وتقصيرها في "سائر العلوم، لبعدهم عن مدارسة القرآن والحديث الذي هو أصل العلوم وأساسها".⁽¹⁾

الجدول الرقم (3.2)

(ج) طريقة أهل إفريقيَّة

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	درجة الإتقان	0	1	2	3
1	القرآن	✓				
1	الرسم	✓				
1	القراءات	✓				
1	الكتاب	✓				
0	الحاديـث	✓				
1	الشـعـر	✓				
1	قوانين العـربـية	✓				
1	الخطـ	✓				
0	الحساب	✓				
0	أصول الدين	✓				
0	أصول الفقه	✓				
0	الجدل	✓				

النص: "وأما أهل إفريقيَّة فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها؛ إلا أن عنايتهم بالقرآن، واستظهار الولدان إياه، ووقفهم على اختلاف روایاته وقراءاته أكثر مما سواه؛ وعنايتهم بالخط تبع لذلك. وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس".⁽²⁾

(1) نفسه، ص463

(2) نفسه، ص462

نقد: عيب هذه الطريقة حسب رأي ابن خلدون هو قصور ملكة أصحابها عن البلاغة لتركيزهم في محفوظاتهم على "عبارات العلوم النازلة عن البالغة."⁽¹⁾ مما يعني عدم قدرتهم الكافية على استيعاب بقية العلوم، لأنّ اللغة عنده على ما سترى هي الباب الذي منه يُولج إلى بقية العلوم. فبقدر ما تكون ملكة اللغة راسخة بقدر ما تكون القدرة على فهم بقية العلوم واستيعابها أيسر، والعكس صحيح. ويلحق بهم في هذا الأمر أهل المغرب بل وأشد.⁽²⁾

الجدول الرقم (4.2)

(د) طريقة أهل المشرق

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	3	2	1	0	درجة الإتقان	3	2	1	0
القرآن	1	✓	✓				✓	✓		
الرسم	1	✓	✓				✓	✓		
القراءات	1	✓	✓				✓	✓		
الكتاب	2	✓	✓				✓	✓		
ال الحديث	0			✓					✓	
الشعر	2	✓	✓				✓	✓		
قوانين العربية	2	✓	✓				✓	✓		
الخط	0			✓					✓	
الحساب	0			✓					✓	
أصول الدين	0			✓					✓	
أصول الفقه	0			✓					✓	
الجدل	0			✓					✓	

نظراً إلى عدم وضوح رأي ابن خلدون للقيمة الممنوحة لبعض المواد، فقد منح لكل منها -احتياطاً- درجتين في سلمي الاهتمام، والإتقان.

(1) نفسه، ص 463.

(2) نفسه، ص 462-463.

النص: "وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا، ولا أدرى بم عنایتهم منها. والذي ينقل لنا أنّ عنایتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبية، ولا يخلطونه بتعليم الخطّ، بل لتعليم الخطّ عندهم قانون و المتعلّمون له على انفراده، كما تعلّم سائر الصنائع، ولا يتداولونه في مكاتب الصبيان."⁽¹⁾

نقد: وإذا كتبوا لهم الألواح في خطّ قاصر عن الإجاده، ومن أراد تعلم الخطّ فعلى قدر ما

يسنح له بعد ذلك من الهمة في طلبه، ويستغيه من أهل صنعته."⁽²⁾

الجدول الرقم (5.2)

هـ) طريقة ابن العربي

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	درجة الاتقان	0	1	2	3
3	القرآن	✓				
3	الرسم	✓				
3	القراءات	✓				
1	الكتاب	✓				
7	ال الحديث	✓				
1	الشعر	✓				
1	قوانين العربية	✓				
1	الخط	✓				
2	الحساب	✓				
4	أصول الدين	✓				
5	أصول الفقه	✓				
6	الجدل	✓				

(1) نفسه، ص 462

(2) نفسه، ص 462

النص: "ولقد ذهب القاضي أبو بكر بن العربي في رحلته إلى طريقة غريبة في وجه التعليم، وأعاد في ذلك وأبداً، وقدّم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم كما هو مذهب أهل الأندلس. قال: (لأنَّ الشعر ديوان العرب ويدعو إلى تقديميه وتقديمه العربية في التعليم ضرورة فساد اللغة؛ ثم ينتقل منه إلى الحساب فيتمرن فيه حتى يرى القوانين؛ ثم ينتقل إلى درس القرآن، فإنه يتيسّر عليه بهذه المقدمة) ثم قال: (ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول عمره، يقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أهمّ عليه منه). قال: (ثم ينظر في أصول الدين ثم أصول الفقه ثم الجدل ثم الحديث وعلومه). ونهي مع ذلك أن يخلط في التعليم علماً، إلا أن يكون المتعلّم قابلاً لذلك بجودة الفهم والنشاط. هذا ما أشار إليه القاضي أبو بكر رحمة الله، وهو لعمري مذهب حسن.⁽¹⁾"

2.2.2.2. صياغة المواد المُدرَّسة: يرى ابن خلدون أنَّ مَا أضَرَّ بطلب العلم في عهده وتحصيل ملكته المواد التعليمية نفسها، فقد أصبحت عائقاً في وجه طلبة العلم، وحاجزاً لهم عن سلوك أسهل طرق التعليم وأقرب ما يأخذ. فهي كما يقول قد أصبحت: "داء لا يرفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها."⁽²⁾ والمأخذ التي يوجهها ابن خلدون لهذه المواد ثلاثة: الاهتمام الزائد بالعلوم الوسائل، وكثرة الاختصارات، وكثرة التأليف. وفيما يأتي تفصيل القول في هذه المأخذ:

أولاً: الاهتمام الزائد بالعلوم الوسائل، يرى ابن خلدون -وفق تقسيمه للعلوم الذي سيأتي مزيد تفصيل له في الفصل الأخير- أنَّ من سلبيات مناهج التعليم في عصره الاهتمام الزائد بالعلوم الآلة ومساواتها بالعلوم الغاية، فحسب رأيه أنَّ عدم فهم الوظيفة الحقيقة لكل علم قد أدى عند المتأخرین إلى الإخلال ببعض القواعد المنهجية، التي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

أ. جعلهم علوم الآلة مقصودة لذاتها فقد أوسعوا الكلام في بعض العلوم كالنحو والمنطق وأكثروا فيها التفريعات؛ مما أخرجها عن كونها آلة وصيّرها

(1) نفسه، ص463.

(2) نفسه، ص454.

مقصودة لذاتها، يقول: "وهذا كما فعله المتأخرُون في صناعة النحو وصناعة المنطق، لا بل وأصول الفقه، لأنَّهم أوسعوا دائرة الكلام فيها نفلاً واستدلاً وأثروا من التفاصير والمسائل بما أخرجها عن كونها آلة وصيَّرها مقصودة بذاتها".⁽¹⁾

بـ. فهم (المتأخرُون) - لشدة ولعهم بهذه العلوم - قد أثروا منها التفاصير للعديد من المسائل التي لا حاجة بها قط؛ مما جعلها تخرج عن وظيفتها الحقيقية إلى حدِّ اللغو، "وربما يقع فيها لذلك أنظار ومسائل لا حاجة بها في العلوم المقصودة بالذات فتكون لأجل ذلك من نوع اللغو".⁽²⁾

ثانياً: كثرة الاختصارات، يقول ابن خلدون: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنهاء في العلوم، يولعون بها ويدوّنون منها برنامجاً مختصراً في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلةها، باختصار في الألفاظ وحسو القليل منها بالمعنى الكثيرة من ذلك الفن". فصار ذلك مخلاً بالبلاغة وعسيراً على الفهم. وربما عمدوا إلى الكتب الأمثلات المطولة في الفنون للتفسير والبيان؛ فاختصروها تقريراً للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه وابن مالك في العربية والخونجي في المنطق وأمثالهم.⁽³⁾ وهذا عنده "فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل".⁽⁴⁾ وذلك للأسباب الآتية:

أ. أنَّ فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغaiات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم.⁽⁵⁾

بـ. أنَّ فيه إلهاء للمتعلم وإشغالاً له بتتبع ألفاظ المختصارات ومحاولة فهمها، فيتيه في حلِّ أغزازها المقلقة والعويصة، ويُضيئ فيها "حظٌ صالح من الوقت".⁽⁶⁾

(1) نفسه، ص 461.

(2) نفسه، ص 461.

(3) نفسه، ص 457.

(4) نفسه، ص 457.

(5) نفسه، ص 457.

(6) نفسه، ص 457.

ج. أنه حتى على افتراض تمام التعليم من تلك المختصرات وسلامته من الآفات؛ فإن الملكة الحاصلة منها هي "ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة لكثرتها ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفیدين لحصول الملكة التامة. وإذا اقتصر على التكرار قصرت الملكة لقلتها كشأن هذه الموضوعات المختصرة؛ فقصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين، فأركبواهم صعباً يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها".⁽¹⁾

ثالثاً: كثرة التأليف، يقول ابن خلدون: "اعلم أنَّ مما أضرَ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غيائمه كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعُد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك. وحيثَنـد يسلِّم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلَّها أو أكثرها ومراوغة طرقها. ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرَّد لها، فيقع القصور ولا بدَ دون رتبة التحصيل".⁽²⁾

ويبدو أنَّ كثرة التأليف غير محمودة، سواء أكانت في العلوم المقاصد أم في العلوم الآلات، ويتضح هذا من خلال المثالين اللذين ضربهما لدعم وجهة نظره، فالمثال الأول حول الفقه الذي هو من العلوم المقاصد، والمثال الثاني من اللغة التي هي من العلوم الآلة.

أ. الفقه، فال المتعلِّم في الفقه المالكي، حتى "يسَّم له منصب الفتيا"⁽³⁾ لا بدَ له من دراسة المدونة في الفقه، وما كتب حولها من الشروح الكثيرة، مثل "كتاب ابن يونس واللخمي" و"ابن بشير والتنبيهات والمقدمات والبيان والتحصيل على العتبية" وكذلك كتاب ابن الحاجب وما كتب عليه.⁽⁴⁾ ثم زيادة على ذلك لا بدَ من تمييز الطرق عن بعضها البعض، مثل "تمييز الطريقة القيروانية من الطريقة القرطبيَّة

(1) نفسه، ص 458.

(2) نفسه، ص 454.

(3) نفسه، ص 454.

(4) نفسه، ص 454.

والبغدادية والمصرية وطرق المتأخرین عنهم.⁽¹⁾ وهي على الرغم من اتحاد معناها وعدم الفرق بينها؛ فإن المتعلم "طالب باستحضار جميعها وتمييز ما بينها، والعمر ينقضی في واحد منها. ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط، لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلاً وأخذه قریباً؛ ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها."⁽²⁾

بـ. اللغة، ومثل لها بكتاب سیبویه "ومجموع ما كتب عليه، وطرق البصريين والکوفيين والبغدادیین والأندلسیین من بعدهم، وطرق المتقدمین والمتأخرین مثل ابن الحاجب وابن مالك وجميع ما كتب في ذلك. وكيف يطالب به المتعلم، وينقضی عمره دونه، ولا يطعم أحد في الغایة منه إلّا في القليل النادر."⁽³⁾

3.2.2.2. طرق التدريس ومدى مراعاتها للأسس النفسية للمتعلم: يرى ابن خلدون أنَّ كثيراً من المعلمین في عصره يجهلون طرق التعليم، وطرق إفادته "وقد شاهدنا كثيراً من المعلمین لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته."⁽⁴⁾ وقد عدَّ بعض المخالفات والجهالات بطرق التدريس في عصره، وأثارها السلبية في المعلمین معرفياً وسلوكياً. ويمكن إجمال هذه المخالفات في النقاط الآتية:

أولاً: عدم مراعاة التدرج في التعليم، أي أنَّهم لا يراعون استعدادات الطالب وقدراته العقلية ومؤهلاته العلمية، وذلك بالبدء معه مثلاً، من البسيط إلى المركب، ومن الجزئي إلى الكلّي، ومن السهل إلى الصعب، بل على العكس من ذلك، فهم يتخطّون كلَّ ذلك، "ويحضرُون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقللة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها، ويحسبون ذلك مراضاً على التعليم وصواباً فيه، ويكلّفونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غایات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعدّ لفهمها."⁽⁵⁾

(1) نفسه، ص 454.

(2) نفسه، ص 454.

(3) نفسه، ص 454.

(4) نفسه، ص 458.

(5) نفسه، ص 458.

ونتيجة ذلك أنّهم يكونون سبباً في تنفير المتعلم من العلم، بما يبعثون فيه من عدم الثقة بالنفس، والكسل واستصعاب العلم والظنّ أنه حاصل بسبب عدم قدرته عليه. "إذا أقيمت عليه الغايات في البدايات وهو حيثئذ عاجز عن الفهم والوعي بعيد عن الاستعداد له كُلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادي في هجرانه. وإنما أتى ذلك من سوء التعليم."⁽¹⁾

ثانياً: عدم الالتزام بالمقررات الدراسية، وخلط مسائل المواد بعضها ببعض، دون مراعاة البنية الداخلية لعناصر المادة الواحدة، وملاحظة المنطق الذي يربط بينها. وابن خلدون نظراً لفشوّ هذه الظاهرة في عصره، فقد حذر منها بقوله: "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً كان أو متهايا، ولا يخلط مسائل الكتاب."⁽²⁾
النتيجة هي أنّ المتعلم "إذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطماس فكره ويسّر من التحصيل، وهجر العلم والتعليم."⁽³⁾

ثالثاً: الاعتماد على الحفظ كأساس للتعلم، وإهمال بقية الوسائل، كالمناظرة والمحاورة. وهذا الخلل المنهجي يكاد يكون مقتضاً على بلاد المغرب؛ حيث تجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية، سكوتاً لا ينطقون ولا يفاضلون، وعنایتهم بالحفظ أكثر من الحاجة.⁽⁴⁾

النتيجة هي أنّهم على الرغم من طول المدة التي يقضونها في المدارس، والتي تقدر بستّ عشرة سنة.⁽⁵⁾ فإنّ طلبة العلم منهم بعد انتهاء هذه المدة كلّها "لا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم. ثمّ بعد تحصيل من يرى منهم أنّه قد حصل، تجد ملكته قاصرة في علمه إنْ فاوض أو ناظر أو علم".⁽⁶⁾

(1) نفسه، ص 458.

(2) نفسه، ص 458.

(3) نفسه، ص 459.

(4) نفسه، ص 343.

(5) نفسه، ص 343.

(6) نفسه، ص 343.

رابعاً: استعمال الشدة مع المتعلمين، من إرهاف حدٍ، وقهرٍ، وعسفٍ. يقول ابن خلدون: "إن الشدة على المتعلمين مضرّة بهم. وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضرّ بالمتعلم، سيما في أصغر الولد؛ لأنه من سوء الملكة".⁽¹⁾

النتيجة، ليست نتيجة الشدة والقهر عند ابن خلدون هي قلة التحصيل المعرفي كما يظن البعض، إذ هذا قد يحصل مع الشدة أكثر مما يحصل مع غيرها؛ إنما الذي عنده ابن خلدون هو الآثار التربوية السيئة للشدة على الأفراد بمن فيهم من المتعلمين والمماليك والخدم⁽²⁾ بل "وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف، واعتبره في كل من يملك أمره عليه. ولا تكون المملكة الكافلة له رفique به. وتتجدد ذلك فيهم استقراء".⁽³⁾ والآثار السيئة للشدة والقهر لخاصة ابن خلدون في المعاني الآتية: "ومن كان مرباً بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخدعية لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقها، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله. وصار عيالاً على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل؛ فانقضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين".⁽⁴⁾

هذا باختصار مجمل ما أبداه ابن خلدون من ملاحظات حول الإطار التربوي في عصره، وما أدى إليه مؤسساته السياسية والتعليمية من تخريب لإنسانية الإنسان وتعطيل قدراته وطاقاته. فما البديل؟ وكيف يمكن إصلاح ذلك وإعادة معاني إنسانية الإنسان؟ هذا ما بيته الفصول اللاحقة التي ستبدأ بتصوره لنوعية الإنسان المراد إنتاجه أي فلسفة التربية لديه، وهو ما لخصه في مفهوم الاستخلاف.

(1) نفسه، ص 463.

(2) نفسه، ص 463.

(3) نفسه، ص 464.

(4) نفسه، ص 464-463.

الفصل الثالث

مفهوم الاستخلاف

عند ابن خلدون

(فلسفة التربية)

بما أن التربية في معناها الشمولي هي عملية بناء مستمرة للإنسان في كل أبعاده المعنوية والحسية، فإنه من البدهي أن تكون هذه العملية نفسها ترجمة عملية لتصور مسبق للمفهوم الوجودي لهذا الإنسان ذاته؛ من حيث ماهيته الوجودية، وموقعه في الوجود الموجود، ووظيفته في الوجود الموجود، ومصير وجوده بعد الوجود الموجود. أي أن العملية التربوية هي محاولة إجابة واقعية عن الأسئلة الرئيسة الآتية: من هو الإنسان؟ ولماذا وجد؟ وكيف يتحقق ما لأجله وجد؟

وأي مشروع تربوي تتحدد سماته عموماً من خلال نوعية الإجابة عن هذه الأسئلة، أي نوعية الإنسان المراد إنتاجه⁽¹⁾. ومن المعلوم أنَّ ابن خلدون لم يخصص باباً من مقدمة، ولا حتى فصلاً من فصولها للحديث عن مفهوم الإنسان حديثاً مباشراً، بل تماشياً مع منهجه الاجتماعي الواقعي؛ فقد ضمن الحديث عن هذا الأمر في كل أجزاء مقدمته والتذكير به كلما رأى داعياً لذلك، مثل قوله: "فإذن هذا الاجتماع ضروري للنوع الإنساني؛ وإلا لم يكمل وجودهم وما أراده الله من اعتمار العالم بهم واستخلافه إياهم".⁽²⁾ وقوله: "وهذا هو معنى الملك. وقد تبيَّن لك بهذا أنه خاصة للإنسان طبيعية".⁽³⁾ وقوله: "فانحصر الماء عن بعض جوانبها، لما أراده الله من تكوين الحيوانات فيها وعمرانها بالنوع البشري الذي له الخلافة على سائرها".⁽⁴⁾ وقوله: "ويد الإنسان مبسوطة على العالم وما فيه، بما جعل الله له من الاستخلاف".⁽⁵⁾ وهذا ما أشار إليه الذوادي بقوله: "يمكن العثور على رصيد معرفة ابن خلدون للنفس الإنسانية بمعشرة ضمن فصول المقدمة وفقراتها، حيث لا يجد المرء فيها تصوُّر المؤلف لأنواع الطبيعة البشرية فحسب، بل يجد كذلك آثارها

(1) Allan C Ornstein and Francis P Hunkins. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*, Boston: Allyn and Bacon, 1988, p.48.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 33

(3) المصدر السابق، ص 34.

(4) المصدر نفسه، ص 35.

(5) نفسه، ص 300.

الفعالية المتعددة في حركة المجتمعات والحضارات.⁽¹⁾

بهذه الأقوال وغيرها تعبير في مجموعها عن معنى كلي واحد وهو مفهوم الاستخلاف؛ أي الإنسان ومتزنته الوجودية. وهذا عين ما ذهب إليه كثير من المفسرين عند تفسير قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَبْحَجْنَا فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَتَخْرُجُ سُبُّحٌ بِحَمْدِكَ وَنَفَدِسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [آل عمران: 20]. قال البيضاوي: "استخلف عصاة ونحن معصومون أحقاء بذلك والمقصود منه الاستفسار ومع ما هو متوقع منهم على الملائكة المعصومين في الاستخلاف لا العجب والتفاخر، وكأنهم علموا أن المجعل خليفة ذو ثلات قوى عليها مدار أمره : شهوية وغضبية تؤديان به إلى الفساد وسفك الدماء، وعقلية تدعوه إلى المعرفة والطاعة ونظروا إليها مفردة وقالوا: ما الحكمة في استخلافه وهو باعتبار تينك القوتين لا تقتضي إيجاده فضلا عن استخلافه؛ وأما باعتبار القوة العقلية فحن نقيم ما يتوقع منها سليما عن معارضته تلك المفاسد وغفلوا عن فضيلة كل واحدة من القوتين إذا صارت مهذبة مطوعة للعقل متمرة على الخير كالاعفة والشجاعة ومجاهدة الهوى والإنصاف، ولم يعلموا أن التركيب يفيد ما يقصر عنه الآحاد كالإحاطة بالجزئيات واستنباط الصناعات واستخراج منافع الكائنات من القوة إلى الفعل الذي هو المقصود من الاستخلاف"⁽²⁾

وبناء عليه فسوف نحاول تتبع آراء ابن خلدون حول مفهوم الإنسان ومتزنته الوجودية ورصدها من خلال المسائل المحددة الآتية: ماهية الإنسان الخليفة، والإنسان الخليفة والطبيعة، والإنسان الخليفة والمجتمع.

(1) محمود الذوادي، وآخرون. الفكر الاجتماعي الخلدوني: المنهج والمفاهيم والأزمة المعرفية (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2004م)، ص 101-102.

(2) عبد الله بن عمر بن محمد البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2003م)، مجل 1، ص 50.

2.3. ماهية الإنسان الخليفة

لم يكن إضافة وصف الخليفة للإنسان وإلحاقه به من قبيل الصدفة أو المحسنات البدعية التي لا دور لها إلا تزيين الكلام وتنميته، بل هو جزء أساس من مفهوم كلي، به يميز التصور الإسلامي للإنسان عن غيره من التصورات الفلسفية. ونظراً إلى أصالة هذا المفهوم وأهميته في الفكر الإسلامي؛ فإنَّ ابن خلدون قد جعله الأصل الذي تفرعت عنه أغصان شجرة فكره الوارفة عموماً والتربوي خصوصاً، وهو ما أشار إليه بعض الباحثين بقوله: "إنَّ التصور الخلدوني للعمaran هو إسلامي محض ويقوم على مفهوم الاستخلاف القرآني، وهو مفهوم أساسى في الفكر الإسلامي".⁽¹⁾

ونصوص ابن خلدون المعتبرة عن هذا المعنى تعبرها مباشرة كثيرة سبق ذكر بعضها، وينكتئن هنا بذكر واحد منها يكون منطلقاً في كشف اللثام عن ماهية الإنسان الخليفة عند ابن خلدون: "الإنسان رئيس بطبعه بمقتضى الاستخلاف الذي خلق له".⁽²⁾

على الرغم من ورود الدال (خُلُق) المبني للمجهول، ومتعلقيه (له) الجار وال مجرور الواردين بعده، في آخر النص السابق؛ فإنَّهما يشيران إلى المسلمات الآتية في فكر ابن خلدون، وهي:

1.2.3. أنَّ الله خالق: وهذا مفهوم من البناء للمجهولة المتضمن في الفعل خُلُق؛ إذ الاكتفاء بذكر المفعول به بدل ذكر فاعله لا يعني الجهل بالفاعل الحقيقي، فإسناد الخلق لله هو من المعلوم بالضرورة من عقيدة المسلمين، بل هو لحصر المهمة التي من أجلها الإنسان خُلُق، كما يدل على ذلك حرف الجر المفيد للتعميل

(1) علي أومليل، الخطاب التاريخي: دراسة لمنهجية ابن خلدون (بيروت: دار التویر للطباعة والنشر، ط. 3، 1985م)، ص198. ملاحظة: المؤلف أورد هذا الكلام في سياق نفي الريادية لابن خلدون في علوم الاجتماع وفق منظوره الوضعي الغربي؛ ولكن الذي يهمنا هو إدراكه لأهمية مفهوم الاستخلاف في الفكر الخلدوني، الذي غفل عنه كثير من الباحثين.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص117.

المستغرق لمجروره وموقعهما مع متعلقهما من الإعراب.

2.2.3. أنّ الإنسان مخلوق: وهذا مستفاد من النية للفاعلية للضمير المستتر في (خلق) العائد على الإنسان؛ إذ محل الإعراب الأصلي لهذا الضمير هو المفعولية.

3.2.3. أنّ الإنسان خلق لأجل غاية وهي الاستخلاف: أي خلافة الله في أرضه، وهذا مستفاد من حرف الجر (اللام) المفيد للتعليل، ومجروره الضمير (الهاء) العائد على كلمة الاستخلاف السابقة عليه. والحصر مستفاد من وقوع الفعل الماضي (خلق) المبني للمجهول ومتعلقيه الجار ومجروره (له) صلة للموصول (الذي) الواقع مع صلته صفة للاستخلاف.

ومهمة الاستخلاف هذه اقتضت بطبعها أن يكون هذا المستخلف ذات صفات تؤهله لحمل هذه المهمة والقيام بها على أحسن وجهها. وهذه الصفات لخصها ابن خلدون بقوله رئيس بطبعه. وبهذا يمكن أن نلخص كلام ابن خلدون السابق في العناصر الآتية: الله خالق الكون بما فيه الإنسان، وهو الذي اختار الإنسان ليكون خليفته في الأرض، ومزودا له بمواصفات تؤهله للقيام بهذه المهمة.

إذًا، ما دام الإنسان جزءاً من هذا الوجود المخلوق فما عناصر اشتراكه لهذا الوجود وما عناصر افتراقه عنه؟ أي ما العناصر التي يشترك فيها الإنسان مع غيره من المخلوقات؟ وما العناصر التي جعلته مخلوقاً مميزاً عنها ومؤهلاً لأن يستخلف عليها؟

3.3 الإنسان بوصفه جزءاً من الطبيعة

يقسم ابن خلدون العالم الذي يتتمي إليه الإنسان بحسب مداركنا إلى ثلاثة عوالم: عالم الحس، وعالم النفس، وعالم الأرواح والملائكة، وهذا ما عبر عنه بقوله: "إنّا نشهد في أنفسنا بالوجودان الصحيح وجود ثلاثة عوالم: أولها: عالم الحس، ونعتبره بمدارك الحس الذي شاركتنا فيه الحيوانات بالإدراك، ثم نعتبر الفكر الذي احتضّ به البشر فنعلم منه وجود النفس الإنسانية علماً ضروريًا بما بين جنبينا

من مدارك العلمية التي هي فوق مدارك الحسن؛ فنراها عالما آخر فوق عالم الحسن. ثم نستدلّ على عالم ثالث فوقنا بما نجد بينا من آثاره التي تلقى في أقىتنا كالإرادات والوجهات، نحو الحركات الفعلية، فعلم أن هناك فاعلا يعيشنا عليها من عالم فوق عالمنا وهو عالم الأرواح والملائكة.⁽¹⁾

وينقسم العالم الأول المحسوس إلى قسمين: عالم العناصر وعالم التكوين، وكل قسم منها مقسم إلى عدة أنواع مرتبة ترتيبا هرميا؛ فأما ترتيب أنواع القسم الأول فيمكن أن يقال إنه قد روعي فيها الجانب الكيفي؛ حيث تبدأ من أسفل الهرم بأكثرها كثافة وهو التراب وتدرج صعودا إلى الماء، ثم إلى الهواء، ثم إلى النار، ثم إلى عالم الأفلاك الذي هو ألطف الأنواع، في شكل طبقات لا ندرك منها بحسنا إلا الحركات. وتميز حركة هذا القسم في استحالة أنواعه بعضها إلى بعض، بأنها حركة ذات اتجاهين صعودا ونزولا.

وأما ترتيب أنواع القسم الثاني فيمكن أن يقال كذلك إنه قد روعي في ترتيبها الجانب المعنوي؛ حيث تبدأ من أسفل الهرم بما لا ينمو وهي المعادن، ثم بعدها ما له نمو وهو النبات ثم آخرها ما له إحساس وهو الحيوان. وتشتمل أنواع هذا القسم نفسها على طبقات أو بتعبير ابن خلدون آفاق، تدرج حركة آفاقه من أسفل إلى أعلى. وأآخر أفق من كل نوع مستعد طبيعة لأن يتحول إلى أول أفق من النوع الذي يليه.

ولابن خلدون في هذا الشأن نصان صريحان يقول في أولهما:

"أنا نشاهد هذا العالم بما فيه من المخلوقات كلها على هيئة من الترتيب والإحكام، وربط الأسباب بالأسباب، واتصال الأكون بالآكون، واستحالة بعض الموجودات إلى بعض، لا تنقضي عجائبه في ذلك ولا تنتهي غائياته. وأبدأ من ذلك بالعالم المحسوس الجسماني. وأولا عالم العناصر المشاهدة كيف تدرج صاعدا

(1) المصدر السابق، ص 372.

من الأرض إلى الماء ثم إلى الهواء ثم إلى النار متصلة بعضها ببعض. وكل واحد منها مستعدٌ إلى أن يستحيل إلى ما يليه صاعداً وهابطاً، ويستحيل بعض الأوقات. والصاعد منها ألطافٌ مما قبله إلى أن يتهمي إلى عالم الأفلاك وهو ألطافٌ من الكل على طبقات اتصل بعضها بعض على هيئة لا يدرك الحسّ منها إلاّ الحركات فقط؛ وبها يهتدى بعضهم إلى معرفة مقاديرها وأوضاعها، وما بعد ذلك من وجود الذوات التي لها هذه الآثار فيها. ثم انظر إلى عالم التكوين كيف ابتدأ من المعادن ثم النبات ثم الحيوان على هيئة بدعة من التدريج. آخر أفق المعادن متصل بأول أفق النبات مثل الحشائش، وما لا بذر له، وآخر أفق النبات مثل النخل والكرم متصل بأول أفق الحيوان مثل الحلزوны والصدف، ولم يوجد لهما إلاّ قوة اللمس فقط. ومعنى الاتصال في هذه المكونات أنَّ آخر أفق منها مستعدٌ بالاستعداد الغريب لأنَّ يصير أول أفق الذي بعده. واتسع عالم الحيوان وتعددت أنواعه، وانتهى في تدريج التكوين إلى الإنسان صاحب الفكر والروية، ترتفع إليه من عالم القدرة (القردة)⁽¹⁾ الذي اجتمع فيه الحس والإدراك، ولم ينته إلى الروية والفكر؛ وكان ذلك أول أفق من الإنسان بعده. وهذا غاية شهدنا.⁽²⁾

ويقول في الثاني: "الوجود كله في عوالمه البسيطة والمركبة على تركيب طبيعي من أعلىها وأسفلها متصلة كلها اتصالاً لا ينخرم. وأنَّ الذوات التي في آخر كل أفق من العوالم مستعدة لأنَّ تنقلب إلى الذات التي تجاورها من الأسفل والأعلى، استعداداً طبيعياً، كما في العناصر الجسمانية البسيطة، وكما في النخل والكرم من آخر أفق النبات مع الحلزوны والصدف من أفق الحيوان وكما في القردة التي استجمعت فيها الكيس والإدراك مع الإنسان صاحب الفكر والروية. وهذا

(1) ورد في النسخة التي بين أيدينا القدرة بدل القردة وال الصحيح القردة كما يدل على ذلك سياق الكلام وورود هذه الكلمة نفسها مرة أخرى في النص الثاني. وقد أشار إلى هذا التحريف علي عبد الواحد وفي رحمه الله في تعليقه على نص المقدمة بتحقيقه؛ ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: وافي، ج 1، ص 404-406.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 77.

الاستعداد الذي في جنبي كل أفق من العوالم هو معنى الاتصال فيها."⁽¹⁾

والإنسان في نظر ابن خلدون، على الرغم من انتماهه إلى عالم الكائنات المحسوس؛ إلا أنه أشرف العوالم كلّها "اعلم أن العالم البشري أشرف العوالم من الموجودات، وأرفعها"⁽²⁾، وذلك لأنّه هو المخلوق الوحيد الذي امتنع في كُلّ العوالم؛ جسمانيتها وروحانيتها، فهو شريك للحيوان بحسه وللملائكة بعقله، "وأعقد هذه العوالم في مداركنا عالم البشر؛ لأنّه وجداً مشهود في مداركنا الجسمانية والروحانية. ويشارك في عالم الحسن مع الحيوانات وفي عالم العقل والأرواح مع الملائكة الذين ذواتهم من جنس ذاته، وهي ذات مجردة عن الجسمانية والمادة."⁽³⁾ فالإنسان بهذه الخاصية هو الكائن الوحيد المؤهل للاستحالة من عالم الحيوانية الجسماني إلى عالم الملائكة الروحاني؛ إذ "للنفس الإنسانية استعداد للانسلاخ من البشرية إلى الملكية، لتصير بالفعل من جنس الملائكة وقتاً من الأوقات، وفي لمحات من اللمحات."⁽⁴⁾ ولهذا التصور عند ابن خلدون أثره في نظرية المعرفة لديه على ما سينتهي الفصل الرابع، ففصل نظرية المعرفة. ويمكن تلخيص ما سبق في الشكل الرقم (1.3).

(1) المصدر السابق، ص 373.

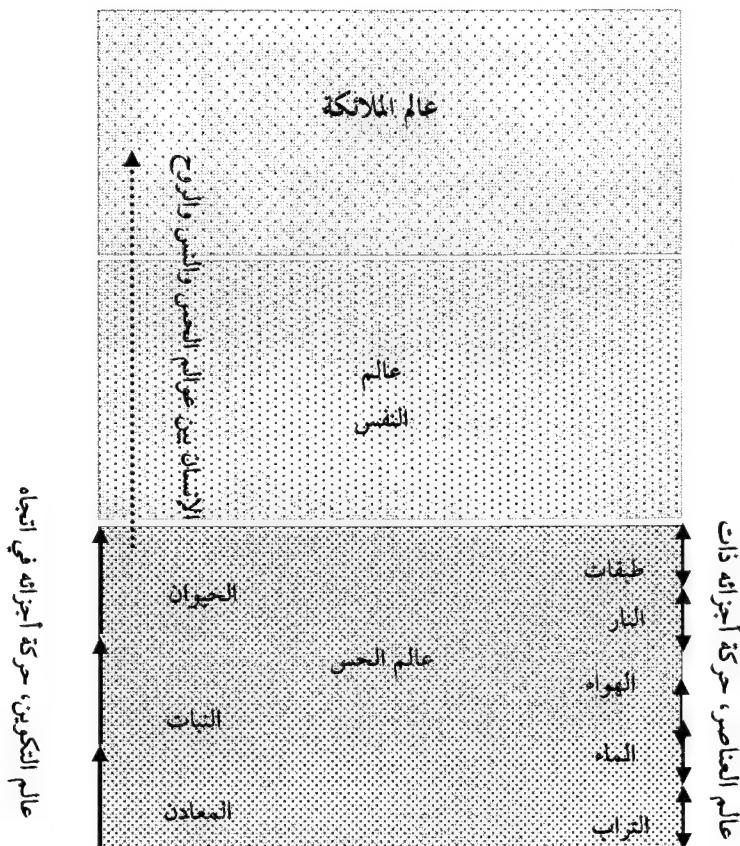
(2) المصدر نفسه، ص 378-379.

(3) نفسه، ص 372.

(4) نفسه، ص 373.

الشكل الرقم (1.3)

سلم موقع الإنسان من عالم الموجودات



فالإنسان إذاً هو جزء من هذه الطبيعة؛ من أرضها نبت ومن نباتها يتغذى، ومن هواها يتنفس ومن مأهلاً يرتوى، ويتنفس بنارها بردها ويتنفس ببردتها بنارها. فهو في حقيقة تكوينه حيوان من جملة الحيوانات ونوع من أنواعها، يشاركها في الحس والحركة وال الحاجة إلى الغذاء والكلن والجنس والراحة وغيرها من شروط البقاء؛ حيث "الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيواناته من الحس والحركة والغذاء والكلن وغير ذلك".⁽¹⁾ إلا أنه على الرغم من تربعه في أعلى درجة من درجات سلم

(1) نفسه، ص 341.

آفاقها فإن حكمة الله جعلته من جهة تركيبته العضوية من أقلها قدرة على نيل حاجاته وأعجزها عن تأمين حياته ودفع ما يهددها من أحطار الفناء والانقراض؛ لأن الله سبحانه لما ركب الطياع في الحيوانات كلها، وقسم القدر بينها جعل حظوظ كثير من الحيوانات العجم من القدرة أكمل من حظ الإنسان؛ فقدرة الفرس مثلاً أعظم بكثير من قدرة الإنسان وكذا قدرة الحمار والثور؛ وقدرة الأسد والفيل أضعاف من قدرته.⁽¹⁾ فكيف استعاض عن هذا النقص في تأمين حاجاته، وما الذي جعله مخلوقاً مميزاً ومؤهلاً للاستخلاف على هذا الوجود؟

4.3 الإنسان بوصفه جزءاً مميزاً في الطبيعة

إن الحديث عن تميز الإنسان في الطبيعة عن غيره من الموجودات هو حديث عن الخصائص التي أودعها الله في هذا المخلوق العجيب. ويبدو أن محاولة الكشف عن وجة نظر ابن خلدون في هذا الأمر تعدّ مغامرة غير مأمونة التائج، فكلّما حاول الباحث جمع شتات المتناثرات من كلامه ونظمها ورصفها في سلك واحد لاح له الأمر على أنه خلاف الأصول، وأصبح بين الإحجام والإقدام وذلك بسبب ما يبدو من تداخل في استعمال ابن خلدون لمفهومي البشرية والإنسانية، تارة على أساس الترافق، وتارة على عدمه، ووجد الباحث نفسه محكوماً باختيار أحد أمرين، إما إيثار السلامة واستعمال المفهومين على معنى الترافق دون الالتفات إلى مواضع اختلافهما كما فعل كثير من الباحثين،⁽²⁾ وإما تحمل المشقة ومجاراة ابن خلدون في استعماله، وبالتالي الالتزام بإيجاد تفسير يفك رموز هذا التداخل في الاستعمال.

4.4.1 استعمال المفهومين على معنى الترافق: هذا الخيار وإن كان أقل مشقة

(1) نفسه، ص 33.

(2) الذوادي، الفكر الاجتماعي الخلدوني: المنهج والمفاهيم والأزمة المعرفية، ص 99-122. Yazid Isa Soraty. *Ibn Khaldoun's Views on Man, Society, and Education*, Ann Arbor, Mich: University Microfilms International, Ph.D., 1986, pp.43-

وتكلفة للباحث؛ إلا أنه عند الوعي به يؤدي إلى نتيجتين خطيرتين، هما:

1.1.4.3. الاختلال المخلل لرأي ابن خلدون ومصادمه: وإنّا كيف يمكن القول بالترادف في مثل قوله: "إذا كان ذلك فالقانون في تمييز الحق من الباطل في الأخبار بالإمكان والاستحالة أن ننظر في الاجتماع البشري الذي هو العمran... فإنه ذو موضوع وهو العمran البشري والمجتمع الإنساني".⁽¹⁾ فكما هو واضح فإنّ ابن خلدون هنا يفرق بين المفهومين فالعمran البشري يعني به "العمran وهو التسakan والتنازل في مصر أو حلة لأنس بالعشير واقتضاء الحاجات، لما في طباعهم من التعاون على المعاش".⁽²⁾ فهو اجتماع ناتج عن غريزة القطيع؛ أما الاجتماع الإنساني فيظهر نتيجة للعمran البشري وهو عبارة عن العمran البشري يزداد عليه ما يتبع عنه من عمليات معقدة هادفة نتيجة للاحتكاك بين أفراده وجماعاته، "وتلك المعاونة لا بد فيها من المفاوضة أولاً، ثم المشاركة وما بعدها. وربما تفضي المعاملة عند اتحاد الأعراض إلى المنازعات والمشاجرة فتنشأ المنافرة والمؤالفقة، والصداقة والعداوة. ويؤول إلى الحرب والتسليم بين الأمم والقبائل. وليس ذلك على أي وجه اتفق، كما بين الهمل من الحيوانات؛ بل للبشر بما جعل الله فيهم من انتظام الأفعال وترتيبها بالتفكير".⁽³⁾

وكذلك قوله: "اعلم أن المعتدلين من بشر في معنى الإنسانية لا بد لهم من الفكر في الدفع كالتفكير في الكن... وهاتان الصنعتان قد يمتان في الخليقة لما أن الدفع ضروري للبشر في العمran المعتمد".⁽⁴⁾ فمعنى البشرية هنا أيضاً غير معنى الإنسانية. فالبشرية أعمّ من الإنسانية.

2.1.4.3. الهروب من المسؤولية العلمية: وإثمار الراحة البدنية والفكيرية على راحة الضمير العلمي، الذي يقتضي تتبع المسائل قدر الإمكان إلى نهاياتها لا

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 29.

(2) المصدر السابق، ص 29-30.

(3) المصدر نفسه، ص 371.

(4) نفسه، ص 324.

اجتزاءها ونف أطراها، ولملمتها في صورة تعبّر عن رأي الباحث أكثر من تعبيّرها عن رأي ابن خلدون.

2.4.3. مجارة ابن خلدون في استعماله: وأمّا هذا الخيار - وإن كان مُكْلِفاً- فإنّه الخيار المعتبر حقاً عن رأي ابن خلدون والمفضي - حتى وإن لم يقدّر على إحكام نظم عقده حق الإحکام- إلى راحة الضمير وإيكال الأمر في أقل الأحوال إلى من يأتي بعد عله يوّفق في إنجازه. غير أن الخطب يهون إذا علمنا بإمكانية حلّ هذا التداخل المفاهيمي بالاستناد إلى قاعدة مشهورة استخدمها بعض المتكلمين مفادها أن الأمرين إذا اجتمعا افترقا وإذا افترقا اجتمعا.⁽¹⁾ وبهذا نقول إنّ ابن خلدون إذا استخدم أحد المفهومين منفصلاً عن الآخر فإنه غالباً ما يعني به ما يعني بالأخر أو يكون أحدهما داخلاً في الآخر، وأمّا إذا أوردهما مجتمعين في نفس الموضوع فإنه غالباً ما يعني بكل واحد منها معناه الخاص به. وهذه القاعدة غير مطردة في جميع أجزائها غير أنها تساعد على تفسير كثير من الظواهر المفاهيمية، وفصل بعض التداخلات الاسمية والخلوص من كل ذلك إلى نتائج عملية مفيدة.

وبناء على هذه القاعدة فإنّه يمكننا القول بأنّ حديث ابن خلدون عن الخصائص هو حديث عن نوعين من الخصائص؛ خصائص تتعلق بالنفس البشرية، وأخرى تتعلق بالنفس الإنسانية. إن "التصرف في عالم الطبيعة كله إنما هو للنفس الإنسانية والهمم البشرية أن النفس الإنسانية محيطة بالطبيعة وحاكمة عليها بالذات."⁽²⁾ فالتصريف في الطبيعة تصرفاً حقيقياً إنما هو للنفس الإنسانية والهمم البشرية. فأمّا النفس الإنسانية فهي "مادة هيولانية تلبس صور الوجود بصور المعلومات الحاصلة فيها شيئاً شيئاً، حتى تستكمل، ويصبح وجودها بالموت في مادتها وصورتها".⁽³⁾ فالإنسان قبل التمييز معدود من الحيوانات لاحق بها في أصل

(1) أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، كتاب الإيمان (بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1، 1983م)، ص 15.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 414.

(3) المصدر السابق، ص 372.

تكوينه ثم يبدأ وجوده الفعلي بعد التمييز وحصول النفس على شيء من العلم؛ لأنَّه "قبل التمييز خلو من العلم بالجملة، معدود من الحيوانات، لاحق بمبدئه في التكوين، من النطفة والعلقة والمضعة. وما حصل له بعد ذلك فهو بما جعل الله له من مدارك الحس والأفئدة التي هي الفكر. قال تعالى في الامتنان علينا: ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ﴾ [النحل: 78]. فهو في الحالة الأولى قبل التمييز هيولي فقط، لجهله بجميع المعارف. ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بالآلة، فكمel ذاته الإنسانية في وجودها.⁽¹⁾ فكمال الذات الإنسانية متوقف على ما يختزن في النفس من العلوم بتصور الحقائق وإلحاد العوارض لها أو نفيها عنها "اعلم أنَّ العلوم البشرية خزانتها النفس الإنسانية بما جعل الله فيها من الإدراك الذي يفيدها ذلك الفكر المحصل لها ذلك بالتصور للحقائق أولاً، ثم بإثبات العوارض الذاتية لها أو نفيها عنها ثانياً."⁽²⁾

أما الهمم البشرية فهي تلك الاستعدادات الطبيعية التي تستخدمها النفس في تحقيق ذاتها من قوى الحس الظاهرة والباطنة، "ثم إنَّ النفس الإنسانية غائبة عن العيان وأثارها ظاهرة في البدن؛ فكأنَّه وجميع أجزائه مجتمعة ومترفة آلات للنفس ولقوتها".⁽³⁾ فخصائص النفس البشرية هي تلك الاستعدادات الأولية وخصائص النفس الإنسانية هي ما ينشأ عن تلك الاستعدادات لاحقاً.

و قبل الانتقال إلى الحديث عن هذه الخصائص لا بد من إماتة اللثام عن معنى النفس عند ابن خلدون؛ لأنَّه من المعلوم أنَّ مسألة تحديد ماهية النفس هي من بين المسائل التي كثر حولها الخلاف بين العلماء وافتقرت فيها كلمتهم وتمايزت مذاهبهم. فأين ابن خلدون من كل ذلك؟

3.4.3. معنى النفس: لم يكن ابن خلدون ليحفل كثيراً بتعريفات النفس والخوض فيها على شاكلة من سبقه من الفلاسفة والمتصوفة والمتكلمين بل نجده

(1) المصدر نفسه، ص 374.

(2) نفسه، ص 455.

(3) نفسه، ص 77.

-تماشيا مع منهجه الوظيفي الواقعي - يقتضي ذلك اقتصاداً، ويركز منها أكثر على جانبها الوظيفي، فهي عنده لطيفة ربانية أودعها الله بدن الإنسان وجعلها معه "بمتزلة الفارس مع الفرس، والسلطان مع الرعية، تصرف البدن في طوعها وتحركه في إرادتها لا يملك عليها شيئاً، ولا يقدر على معا الصاتها طرفة عين، لما ملكها الله من أمره، وبث من قواها فيه، وهي التي يعبر عنها في الشرع تارة بالروح، وتارة بالقلب، وتارة بالعقل، وتارة بالنفس، وإن كانت هذه الألفاظ مشتركة بينها وبين مدلولات أخرى.⁽¹⁾ وهذه النفس هي "مادة هيولانية تلبس صور الوجود بصور المعلومات الحاصلة فيها شيئاً شيئاً، حتى تستكمل، ويصبح وجودها بالموت في مادتها وصورتها".⁽²⁾

وهي عنده الأمانة التي ظلم الإنسان نفسه بحملها "وربما كثي الشرع عليها بالأمانة، قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأُمَانَةَ عَلَى الْمُتَوَّتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبْيَتَ أَنْ يَحْمِلُنَا وَأَشْفَقَنَا مِنْهَا وَحَلَّهَا الْإِنْسَنُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ [الأحزاب: 72] على أحد التفاسير في الأمانة.⁽³⁾ وهي من عالم الأمر الروحاني ظهرت لهذا العالم الذي سخر لها.⁽⁴⁾ وأعطيت الخيار فيه بين أن تستولي "على الكمال الذي خلقت له، وأبرزت إلى الحياة الدنيا بسببه، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ لِهِنَّ وَإِلَّا إِنْسَنٌ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: 56]. قال ابن عباس: معناه ليعرفون.⁽⁵⁾ وقال تعالى: ﴿ ثُمَّ إِيَّنَا

(1) ابن خلدون، شفاء السائل، ص 55.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 372-373.

(3) ابن خلدون، شفاء السائل، ص 56.

(4) المصدر السابق، ص 56-57.

(5) القول الصحيح عن ابن عباس في ما نقله كتاب المفسرين هو (إلا ليقرروا بالعبادة طوعاً وكرها) ذكره الطبرى ورجحه ونقله عنه ابن كثير وذكره القرطبي كذلك؛ أما القول (ليعرفون) الذى نسبه ابن خلدون لابن عباس فقد عزاه كل من القرطبي والشوكانى إلى مجاهد، وعزاه ابن كثير إلى ابن جريج. انظر: محمد بن جرير الطبرى، جامع البيان عن تأويل آى القرآن (القاهرة: شركة مكتبة، ومطبعة مصطفى باهى الحلبي وأولاده، ط 3، 1968م)، ج 27، ص 12؛ إسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم (القاهرة: مكتبة دار التراث، د. ط. د. ت.)، ج 4، ص 238؛ محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (بيروت: مؤسسة =

مَرِحُكُمْ فَنَتَّسْتُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿٢٣﴾ [يونس: 23].⁽¹⁾ أو بين الركون إلى شهواتها وزرواتها الحيوانية التي نصرفها عن طلب كمالها، "ولا تزال أيضا كذلك إلى أن تنتهي إلى شقوتها الكبرى".⁽²⁾ فالغاية إذاً من خلافة الإنسان في الأرض وتسخيرها له هي التعرف على الله في هذه الدنيا والتقرّب إليه بالعبادة والطاعة لأوامره كي يتسرّى له معرفته ثانية في الآخرة والفوز بجنته. وسيأتي مزيد شرح لهذا الأمر عند الحديث عن الإنسان الخليفة والمجتمع.

فكمما أنّ الإنسان قد اصطفاه الله بالاستخلاف في أرضه وسحر له ما في السموات والأرض وجعلهما تحت قدرته وتصرفه وامتنّ عليه بذلك "في غير ما موضع من كتابه. قال تعالى: ﴿سَرَّرْلَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾ [القمان: 20] و﴿جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ فِرْشًا وَالسَّمَاءَ بَنَاءً﴾ [البقرة: 22] و﴿جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ﴾ [الأنعام: 97]، وغير ذلك من الآيات.⁽³⁾ وجعل له الخيار في اختيار أي الطريقين شاء فهو كذلك وفي هذه النظرة الوظيفية الواقعية قد جعله مسؤولاً عن نتائج هذا الاختيار، "فإن كانت الآثار المستفادة آثار الخير والزكاء زاد فيها تطلعها إلى الكمال، وإن إقبالاً على الخير، وتيسيراً في صدوره عنها... وإن كانت الآثار المستفادة آثار شرور ورذائل صرفها عن التطلع، وقصر بها عن الكمال، ويسراً لها لصدور رذائل أخرى تتضاعف منها آثار الشر والرذائل فيها، ولا تزال أيضاً كذلك إلى أن تنتهي إلى شقوتها الكبرى... قال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَلِحًا فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَءَ فَعَلَيْهِ﴾ [فصلت: 46] وقال: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ [المدثر: 38] وقال: ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا أَكْتَسَبَتْ﴾ [البقرة: 286].⁽⁴⁾

مناهل العرفان، ودمشق: مكتبة الغزالى، د. ط. د. ت.)، ج 17، ص 55؛ محمد بن علي بن

محمد الشوكاني، فتح القدير (د. م.: عالم الكتب، د. ط. د. ت.)، ج 5، ص 92.

(1) ابن خلدون، شفاءسائل، ص 59.

(2) المصدر السابق، ص 58.

(3) المصدر نفسه، ص 56-57.

(4) نفسه، ص 58.

فابن خلدون كما هو واضح مما سبق، قد اهتمّ عموماً من النفس بجانبها الوظيفي مما له علاقة بمهمة الاستخلاف التي خصّ بها الإنسان، وحتى يعفي نفسه من الخوض في التفصيات التي خاض فيها مَن سبقة، فقد أحال القارئ المستزيد على الإمام الغزالى "وإن أردت مزيد شرح لهذا فعليك بكتاب الغزالى".⁽¹⁾ وإذا اكتفى كذلك بهذا القدر من كلامه حول معنى النفس نأتي إلى ذكر خصائصها.

4.4.3 خصائص النفس البشرية

1.4.4.3. الخاصية الأولى: ضعف النفس البشرية: تعدّ عوامل الضعف في التركيبة التكوينية العضوية للإنسان مقارنة بغيره من الحيوانات، وعجزه منفرداً على تلبية حاجاته وتأمين حياته، من أهمّ عناصر القوة في فلسفة التربية عند ابن خلدون؛ إذ بدون الشعور بهذا الضعف تبقى بقية الخصائص مجرد استعدادات طبيعية كامنة لا ترقى إلى مرتبة الغرائز التي عند بقية غيره من الحيوانات. فابن خلدون يرى بأنّ العملية التربوية متوقفة أولاً وقبل كلّ شيء على إدراك هذا الضعف والشعور بالحاجة إلى معالجة آثاره بالأسباب التي جعلها الله خصائص طبيعية كامنة أو كُلّ تنبّتها وإخراجها من القوة إلى الفعل إلى الإنسان نفسه، وهذا ما أكدّه بقوله: "قال تعالى في الامتنان علينا: (وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة) فهو في الحالة الأولى قبل التمييز هيولى فقط، لجهله بجميع المعرف. ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فكم ذاته الإنسانية في وجودها".⁽²⁾ ويمكن ملاحظة هذا الضعف في عدة مظاهر منها:

أولاً: بما أنّ الواحد من البشر غير قادر منفرداً على تأمين معاشه وحماية نفسه مما يمكن أن يواجهها من الأخطار، فإنه قد استعاض عن هذا النقص بالتعاون مع غيره من أبناء جنسه "لا تمكن حياة المنفرد من البشر، ولا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه. وذلك لما هو عليه من العجز من استكمال وجوده وحياته، فهو محاج إلى

(1) نفسه، ص. 55.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص. 374.

المعاونة في جميع حاجاته أبداً بطبعه.⁽¹⁾

ثانياً: ومن مظاهر هذا الضعف في النفس البشرية أيضاً، محاولة الاتحاد بكل ما ترى فيه الكمال؛ إما عن طريق التشبه به "ترى المغلوب يتشبه أبداً بالغالب في ملبيه ومركبها وسلامه في اتخاذها وأشكالها، بل وفي سائر أحواله. وانظر ذلك في الأبناء مع آباءهم كيف تجدهم متتشبهين بهم دائماً؛ وما ذلك إلا لاعتقادهم الكمال فيهم."⁽²⁾ وإما عن طريق التلذذ به "فتود أن تمتزج بما شاهدت فيه الكمال لتسخن به، بل تروم النفس حينئذ الخروج عن الوهم إلى الحقيقة التي هي اتحاد المبدإ والكون. ولما كان أنساب الأشياء إلى الإنسان وأقربها إلى مدرك الكمال في تناسب موضوعها هو شكله الإنساني، فكان إدراكه للجمال والحسن في تخطيطه وأصواته من المدارك التي هي أقرب إلى فطرته، فيلهم كل إنسان بالحسن في المرئي أو المسموع بمقتضى الفطرة."⁽³⁾

ثالثاً: ومن مظاهر هذا الضعف كذلك، حب التأله والترفع على الآخرين، "ويحصل له المقت من الناس لما في طباع البشر من التأله."⁽⁴⁾ وهذا النوع من التأله يحصل إما بالسعى إلى امتلاكه ما يعتقد أن الناس يحتاجون إليه فيه من علم أو صنعة، "واعلم أن هذا الكبر والترفع من الأخلاق المذمومة، إنما يحصل من توهم الكمال، وأن الناس يحتاجون إلى بضاعته من علم أو صناعة؛ كالعالم المتبحر في عمله، أو الكاتب المجيد في كتابته أو الشاعر البلigh في شعره. وكل محسن في صناعته يتوهم أن الناس يحتاجون لما بيده؛ فيحدث له ترفع عليهم بذلك."⁽⁵⁾ وإنما بحصول العاجه عن طريق المال أو السلطة، "فقد تبين أن العاجه هو القدرة الحاملة للبشر على التصرف فيما تحت أيديهم من أبناء جنسهم، بالإذن والمنع، والسلطان بالقهر والغلبة."⁽⁶⁾

(1) المصدر السابق، ص 371.

(2) المصدر نفسه، ص 116.

(3) نفسه، ص 336.

(4) نفسه، ص 308.

(5) نفسه، ص 308.

(6) نفسه، ص 307-308.

رابعاً: ومن مظاهر ضعف النفس البشرية كذلك الجهل، "فقد تبيّن أنّ البشر جاهل بالطبع للتردّد الذي في علمه".⁽¹⁾ لهذا تجده لكي يجبر هذا النقص شديد التطلع بطبعه لمعرفة ما يجهله "اعلم أنّ من خواص النفوس البشرية التشوق إلى عواقب أمورهم، وعلم ما يحدث لهم من حياة وموت وخير وشرّ، سيما الحوادث العامة كمعرفة ما بقي من الدنيا، ومعرفة مدد الدول أو تفاوتها. والتعلّم إلى هذا طبيعة للبشر مجولون عليها".⁽²⁾

وبين هذا الضعف والرغبة في استكماله تكمن مسألتا الاختيار والمسؤولية اللتان هما دعامتان من أهم الدعائم التي تبني عليها العملية التربوية "ثم إنّ هذا التعاون لا يحصل إلا بالإكراه عليه لجهلهم في الأكثـر بمصالح النوع، ولما جعل لهم من الاختيار، وأنّ أفعالهم إنما تصدر بالتفكير والروية لا بالطبع".⁽³⁾

2.4.4.3. الخاصية الثانية: قابلية النفس البشرية للخير والشرّ: "وبسبـه أنّ النفس

إذا كانت على الفطرة الأولى كانت متهيئـة لقبول ما يرد عليها وينطبع فيها من خير أو شرّ؛ قال صلـى الله عليه وسلم: (كل مولود يولد على الفطرة؛ فأبواه يهـودـانـه أو ينصرـانـه أو يمجـسانـه).⁽⁴⁾ وبقدر ما سبق إليها من أحد الخلقين تبعد عن الآخر ويصعب عليها اكتسابـه.⁽⁵⁾ فالنفس البشرية صفحة بيضاء وكلـ ما يطـأـ عليها من الأخـلاقـ خـيرـها أو شـرـها إنـما هوـ من خـارـجـها؛ من المحيـطـ الذي نـشـأتـ فـيـهـ وـتـرـبـتـ. وبـماـ أنـ اللهـ سـبـحانـهـ قدـ خـلـقـ الإـنـسـانـ ضـعـيفـاـ وـجـعـلـ لهـ الاـخـتـيـارـ فـيـ مـعـالـجـةـ نـفـصـهـ فقد رـكـبـهـ عـلـىـ هـيـةـ تـنـسـجـمـ وـهـذـاـ الاـخـتـيـارـ "اعـلـمـ أنـ اللهـ سـبـحانـهـ رـكـبـ فـيـ طـبـائـعـ الـبـشـرـ الخـيرـ والـشـرـ، كـمـاـ قـالـ تـعـالـىـ: ﴿وَهـدـيـنـهـ الـتـجـدـيـنـ﴾ [البلـدـ: 10]، وـقـالـ: ﴿فـأـلـمـهـاـ فـؤـرـهـاـ﴾

(1) نفسه، ص 372 - 373.

(2) نفسه، ص 259.

(3) نفسه، ص 307.

(4) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري (القاهرة: دار المطبعة السلفية، 1407هـ)، ج 8، حديث رقم 4775، ص 372؛ محي الدين يحيى بن شرف التوسي، شرح صحيح مسلم (القاهرة: المطبعة المصرية بالأزهر، 1349هـ)، ج 16، ص 207.

(5) ابن خلدون، المقدمة، ص 98.

وَقَوْنَهَا ﴿٨﴾ [الشمس: 8].⁽¹⁾

وكما أنّ النفس البشرية تحتاج إلى التعاون والمساعدة في تأمين حاجاتها ودفع ما يمكن أن يهدّها من أخطار طبيعية، فإنّها كذلك تحتاج إلى المساعدة بالتربية والتوجيه والتحصين الداخلي بالقيم السامية الخيرة حتى لا تقع فريسة لجرائم البيئة والعوائد، "والشر أقرب للخلال إليه إذا أهمل في مراعي عوائده ولم يهدّه الاقتداء بالذين. وعلى ذلك الجمّ الغير، إلاّ من وفقه الله. ومن أخلاق البشر فيهم الظلم والعدوان بعض على بعض. فمن امتدّت عينه إلى متاع أخيه امتدّت إلى أخذه إلاّ أن يصدّه وازع."⁽²⁾ فالإنسان عند ابن خلدون من حيث هو بشر ليس أصله شرّاً كما ذهب إلى ذلك السوراتي "أنّ الإنسان في أصله شرّ".⁽³⁾ بل الشر جاءه من قبل قواه الحيوانية "الشرّ إنّما جاءه من قبل القوى الحيوانية التي فيه".⁽⁴⁾ فالإنسان إذا ترك بدون تربية ولا تهذيب؛ فإنه سيقى على حاله من التوحش والافتراس شأنه شأن أخيه الحيوان الذي إذا دعته غريزة من غرائزه فإنه سيستجيب لإشباعها بأقرب الطرق المواتية لطبعه وإن كان ذلك بالنهب والاعتداء. فالشر إذا لم يأته من طبيعته وإنما جاءه من الطريقة التي استجاب بها لإشباع حاجته.

3.4.4.3. الخاصية الثالثة: ميل النفس البشرية إلى الدعة والسكون: "لأنّ أهل البداءة إذا انتهت أحوالهم إلى غايتها من الرّفه والكسب، تدعوا إلى الدعة والسكون الذي في طبيعة البشر".⁽⁵⁾ فالإنسان كغيره من الحيوانات ميال بطبيعته إلى الدعة والسكون فما أن يحصل على الحد الأدنى من حاجاته الضرورية حتى يستكين إلى

(1) المصدر السابق، ص 101.

(2) المصدر نفسه، ص 101.

(3) Soraty Ibn Khaldoun's Views on Man, Society, and Education, p43, "Man is basically evil because evil is the quality closest to him unless he uses his religion as a guiding model to improve himself".

(4) ابن خلدون، المقدمة، ص 113.

(5) المصدر السابق، ص 270؛ وانظر كذلك: الحسين بن علي بن سينا، النجاة في المنطق والإلهيات، تحقيق: عبد الرحمن عميرة (بيروت: دار الجليل، ط 1، 1992م)، ج 2، ص 169.

الراحة والنوم وعدم البحث عما فوق ذلك إلى أن يشعر بالنقص وتدعوه الحاجة إلى الإشباع من جديد.

4.4.4.3. الخاصية الرابعة: قدرة النفس البشرية على التفكير: فالبشر تميز عن غيره من الحيوانات بتفكيره "هذا شأن هذه الطبيعة الفكرية التي تميز بها البشر من بين سائر الحيوانات."⁽¹⁾ ومن مميزات هذا الفكر الذي اختص به البشر من بين سائر الحيوانات قدرته على التحليل والتركيب والتجريد بخلاف الحيوان الذي يدرك الجزئيات دون القدرة على تركيبيها أو تجريدها، "وذلك لأنّ الأصل في الإدراك إنما هو المحسوسات بالحواس الخمس. وجميع الحيوانات مشتركة في هذا الإدراك من الناطق وغيره؛ وإنما يتميز الإنسان عنها بإدراك الكلمات وهي مجردة من المحسوسات".⁽²⁾ وعلى قدر إدراك هذه الكلمات وتجريدها وكشف العلاقة التي تربط بينها صعوداً وهبوطاً وطولاً وعرضياً بقدر حصول إنسانية البشر وخروجها من القوة إلى الفعل "فهذا الفكر هو الخاصة البشرية التي تميز بها البشر عن غيره من الحيوان. وعلى قدر حصول الأسباب والمسبيات في الفكر مرتبة تكون إنسانيته. فمن الناس من تتوالى له السبيبية في مرتبتين أو ثلاث؛ ومنهم من لا يتتجاوزها، ومنهم من يتنهي إلى خمس أو ست فتكون إنسانيته أعلى".⁽³⁾ فالبشر حيوان من جنس الحيوانات وإنما تميز عنها بالفكر، وبقدر حصول هذه الخاصية وخروجها من القوة إلى الفعل تتحقق إنسانية البشر، وهنا بالتحديد تكمن مهمة التربية والتعليم فهما الكفiliان بإخراج إنسانية البشر من القوة إلى الفعل والارتقاء بها إلى أعلى درجاتها. ويمكن لنا أن نستخلص مما سبق المعادلة الآتية: البشر = حيوان + مفكر بالقوة؛ وأما الإنسان فإنه = بشر + مفكر بالفعل.

والإنسان -بسبب هذه الخاصية- هو الكائن الوحيد الذي تتم أفعاله في الخارج بالفكر وفق نظام الأسباب والمسبيات مما جعله مؤهلاً -على الرغم من خاصية

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 459.

(2) المصدر السابق، ص 401.

(3) المصدر نفسه، ص 370.

الضعف التي في طبيعته- إلى مهمة الاستخلاف في الأرض والسيطرة على عالم الحوادث وجعله بما فيه رهن طاعته وتسخّره "ولأجل العثور على هذا الترتيب يحصل الانتظام في الأفعال البشرية". وأمّا الأفعال الحيوانية لغير البشر فليس فيها انتظام لعدم الفكر الذي يعثر به الفاعل على الترتيب فيما يفعل... ولما كانت الحواس المعتبرة في عالم الكائنات هي المتناظمة؛ وغير المتناظمة إنّما هي تبع لها، اندرجت حيئذ أفعال الحيوانات فيها؛ فكانت مسخرة للبشر. واستولت أفعال البشر على عالم الحوادث، بما فيه؛ فكان كلّه في طاعته وتسخّره. وهذا معنى الاستخلاف المشار إليه في قوله تعالى: ﴿إِنَّ جَاءَكُمْ فِي الْأَرْضِ خَلِيقَةٌ﴾.⁽¹⁾

5.4.4.3 قدرة النفس البشرية على القياس والمحاكاة: "والقياس والمحاكاة للإنسان طبيعة معروفة."⁽²⁾ وبالقياس يمكنه التعرف على الأسباب والمسبّبات وتصنيف الحوادث وتعيم الحكم على المتناظرات. وبالقياس يمكنه الاستفادة من ماضيه في حاضره والتبؤ بإمكان ما سيحدث له في مستقبله. وقل إن شئت إنّ أساس تفكيرنا هو القياس؛ أمّا المحاكاة فهي كذلك ضرورية بها تنقل التجارب والخبرات والمهارات والعادات من فرد إلى فرد ومن جيل إلى جيل. وقد يسهل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب زمان التجربة، إذا قلد فيها الآباء والمشيخة والأكابر.⁽³⁾ والقياس والمحاكاة أساسان مهمان في عمليتي التربية والتعلم.

6.4.4.3 خاصية السادسة: القدرة على التلون وإعادة التشكّل: فخاصية المرونة في النفس البشرية وقابليتها للتربية والتشكّل وإعادة التشكّل هي خاصية تتماشى ومبدأ الاختيار والمسؤولية لدى الإنسان الخليفة وإنّما لو لم يكن هناك هذه المرونة لما كان هناك للإنسان اختيار ولا مسؤولية وأصبحت حركته في هذا الوجود ذات اتجاه واحد محدد ومحدود، ولحق بالتالي بغيره من الحيوانات التي تتحرك

(1) نفسه، ص 370.

(2) نفسه، ص 371.

(3) نفسه، ص 23.

وفق خطّ غرائزها، ولم يكن له عليها بالتالي أي فضل في أن يستخلف عليها ويسحرها في طاعته. والإنسان بهذه الخاصية قد فتح الباب على مصراعيه لعملية التربية كي تصنع منه ما تشاء؛ "فإن النفس إذا ألفت شيئاً صار من جبّتها وطبيعتها لأنها كثيرة التلوّن؛ فإذا حصل لها اعتماد الجوع بالتدريج والرياضة فقد حصل ذلك عادة طبيعية لها".⁽¹⁾ وبهذه الخاصية ليس هنالك شيء اسمه طبيعة لا تتغير في عالم الإنسان ولا تسلسل هرميا في سلم حاجاته غير قابل للترتيب وإعادة الترتيب كما ذهب إلى ذلك أبراهم ماسلو (Abraham Maslow) الذي جعل الإنسان أسير هرم من الحاجات لا يمكنه إعادة ترتيبها وفق إرادته و اختياره، فنوع الحاجة هو الذي يحدد لك ما تريد لا أنت الذي تحدد ما تريد، فلا يمكنك مثلاً القفز من أسفل الهرم إلى أعلى؛ أي لا يمكنك بل يبعد أن تتصور مثلاً شخصاً ما لم يكمل حاجاته العضوية الأولية من مأكل ومشرب أن يفكر في العدل وحب الآخرين ومساعدتهم في حل مشاكلهم، بل وفق نظرته فإنه لا يمكن للمرء تحقيق هذه المعاني والوصول إلى أعلى الهرم إلا بعد تجاوزه الستين من عمره، ولا يوجد حسب رأيه في بلاده أمريكا من وصل هذه الدرجة من هرمه إلا واحد في المائة.⁽²⁾

أما الإنسان وفق نظرة ابن خلدون، فهو "ابن عوائده ومؤلفه لا ابن طبيعته ومزاجه. فالذي ألفه في الأحوال حتى صار خلقاً وعادة تنزل منزلة الطبيعة والجلبة".⁽³⁾ وهو قادر على التشكّل وإعادة التشكّل وترتيب حاجاته وفق ما يريد، فما كان أولويّاً يمكن أن يصبح ثانويّاً، وما كان ثانويّاً يمكن أن يصبح أولويّاً. "ومن الناس من يحاول حصول هذا المدرك الغيبي بالرياضة؛ فيحاولون بالمجاهدة موتاً

(1) نفسه، ص.71

(2) Abraham Harold Maslo. *Motivation and Personality*, New York: Harper & Row, Publishers 3rd ed, 1987, pp.15-23.. Petri Herbert L and Govern John M., *Motivation, Theory, Research, and Applications*, USA: Thomson Learning, 2004, 5th ed., pp.348-351.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص.100.

⁽¹⁾ صناعيا بإمامته جميع القوى البدنية، ثم محو آثارها التي تلوّنت بها النفس.

5.4.3 خصائص النفس الإنسانية

1.5.4.3. الخاصية الأولى: الملك: بعد التتبع والاستقصاء لما ذكره ابن خلدون حول الملك، لم يجده الباحث يستعمله مضافاً لغير الإنسان، ومن هذه المواقف التي استطاع الباحث إحصاءها قوله: "وهذا هو معنى الملك. وقد تبيّن لك بهذا أنه خاصة للإنسان طبيعية ولا بد لهم منها."⁽²⁾ و "وجود الملك خاصة للإنسان لا يستقيم وجودهم واجتماعهم إلا بها".⁽³⁾ و "لما كان الملك طبيعياً للإنسان لما فيه من طبيعة الاجتماع كما قلناه... وأما من حيث هو إنسان فهو إلى الخير وخلافه أقرب، والملك والسياسة إنما كانا له من حيث هو إنسان، لأنها خاصة للإنسان لا للحيوان."⁽⁴⁾ و "الملك منصب طبيعي للإنسان، لأنّا قد بینا أنّ البشر لا يمكن حياتهم وجودهم إلا باجتماعهم وتعاونهم على تحصيل قوتهم وضروراتهم".⁽⁵⁾

فخاصية الملك تمثل أعلى مراتب الإنسانية؛ لأنّ وجود الإنسان نفسه متوقف عليها، فقد تقدّم أنه لا يمكن حياة الإنسان منفرداً لخاصية الضعف التي فيه فهو يحتاج أبداً إلى غيره منبني جنسه لتأمين حاجاته واستكمال وجوده وإنسانيته، غير أنّ هذه المفاوضة والمشاركة قد تفضي "عند اتحاد الأغراض إلى المنازعات والمشاجرة".⁽⁶⁾ وتنتشر الفوضى والفوضى مهلكة للبشر مفسدة للعمaran.⁽⁷⁾ فتبين أنّ الملك خاصة للنفس الإنسانية لا تستقيم حياة البشر إلاّ بها. فمن وجهة نظر ابن خلدون أنّه لا يمكن تصوّر عمران بدون ملك كما أنّه لا يمكن تصوّر ملك بلا

(1) المصدر السابق، ص87.

(2) المصدر نفسه، ص34.

(3) نفسه، ص118.

(4) نفسه، ص113.

(5) نفسه، ص148.

(6) نفسه، ص371.

(7) نفسه، ص118.

عمران فالملك للعمران بمثابة الصورة للمادة، والشكل الحافظ بنوعه لوجودها كما في تعبيره الآتي: "والسبب الطبيعي الأول في ذلك على الجملة، أن الدولة والملك للعمران، بمثابة الصورة للمادة، والشكل الحافظ بنوعه لوجودها. وقد تقرر في علوم الحكم أنّه لا يمكن انفكاك أحدهما عن الآخر. فالدولة دون العمران لا تصوّر، والعمران دون الدولة والملك متذر، بما في طباع البشر من العداون الداعي إلى الوازع، فتتعين السياسة لذلك".⁽¹⁾

وخاصية الملك وإن تمظهرت في شكل مؤسيي فهي في أصلها حاجة إنسانية نفسية فردية وإشباع داخلي لطبيعة الضعف في النفس البشرية، وهذا راجع إلى "ما جبل عليه الإنسان بل الحيوان من تحصيل ما تستدعيه الطباع".⁽²⁾ فبالملك تحصل للإنسان حاجته من الاجتماع والتعاون. وبالملك يحصل له إشباع ما فيه من حب للتأله عن طريق الإذعان للإرادة الجماعية؛ لأنّه "قل أن يسلم أحد منهم لأحد في الكمال والترقّع عليه، إلا أن يكون ذلك بنوع من القهر والغلبة والاستطالة".⁽³⁾ وهذا الانقياد لا يحصل حقيقة إلا بالملك الممثل لهذه الإرادة الجماعية التي تضفي على أفرادها شعوراً بالكمال الداخلي وقوّة الانتماء لها. "وتأمل في هذا سرّ قولهم: (العامة على دين الملك)؛ فإنّه من بابه، إذ الملك غالب لمن تحت يده، والرّعية مقتدون به لاعتقاد الكمال فيه".⁽⁴⁾

وبما أنّ "الإنسان أقرب إلى خلال الخير من خلال الشر بأصل فطرته وقوّته الناطقة العاقلة".⁽⁵⁾ وبما أنّ "الملك والسياسة إنما كانوا له من حيث هو إنسان، لأنّها خاصة للإنسان لا للحيوان".⁽⁶⁾ فإنّ الملك حتى يكون إنسانياً حقاً لا بدّ من توافر

(1) نفسه، ص 296.

(2) نفسه، ص 341.

(3) نفسه، ص 308.

(4) نفسه، ص 116.

(5) نفسه، ص 113.

(6) نفسه، ص 113.

خلال الخير فيه، وهي على النحو الآتي:

أولاً: النظام، وهو أن يكون ذا سياسة واضحة المعالم ذات قوانين محكومة بالتحليل المنطقي السليم بحيث يمكن لها أن تشيع طبيعة الفكر لدى الأفراد ويتمكنون من خلالها إيقاع أفعالهم "على وجوه سياسية وقوانين حكمية، ينكبون فيها عن المفاسد إلى المصالح، وعن القبيح إلى الحسن"⁽¹⁾ بعد أن يميزوا القبائح والمفسدة، بما ينشأ عن الفعل من ذلك عن تجربة صحيحة، وعوائد معروفة بينهم؛ فيفارقون الهمم من الحيوان، وتظهر عليهم نتيجة الفكر في انتظام الأفعال وبعدها عن المفاسد.⁽²⁾ وبهذا النظام يصلح حال العمران ويفتح المجال أمام الإنسان لكي ينجز مهمة الاستخلاف ويستولي فعلاً "على عالم الحوادث، بما فيه؛ فكان كلّه في طاعته وتسخّره. وهذا معنى الاستخلاف المشار إليه في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا جَاءَكُمْ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: 30]."⁽³⁾

ثانياً: العدل، العدل كما يقول الإمام الغزالى: ليس "جزءاً من الفضائل بل هو عبارة عن جملة الفضائل".⁽⁴⁾ والعدل الحقيقى يبدأ أولاً وقبل كلّ شيء من أعماق الإنسان نفسه، فإذا تمكنت هذه الصفة من الفرد نفسه أضفت على باقى سلوكه صفة العدل وأصبح جبلة وخلقاً "العدل في أخلاق النفس يتبعه لا محالة العدل في المعاملة والسياسة ويكون كالمتفرع منه".⁽⁵⁾ والعدل مفهوم شامل يشمل الأخلاق النظرية والعملية، ويشمل الفرد والجماعة والمؤسسة، فمن "معنى العدل الترتيب المستحسن إما في الأخلاق وإما في حقوق المعاملات وإما في أجزاء ما به قوام

(1) في النسخة التي بين أيدينا جاء قوله: (وعن الحسن إلى القبيح)، وهو خطأ لا يخفى، والصحيح ما أثبتناه.

(2) نفسه، ص 371.

(3) نفسه، ص 370.

(4) أبو حامد محمد بن محمد الغزالى، *معارج القدس في مدارج معرفة النفس* (القاهرة: مطبعة السعادة، ط 1، 1927م)، ص 96.

(5) المصدر السابق، ص 96.

البلد.⁽¹⁾ ومتى تحقق العدل حستت أحوال العمran وانتشر الرخاء وساد الوئام، لأن العدل حق، والحق جمال، وبالجملال تتحدد النفس بحثاً عن كمالها، و"تصلح أحوال الرعية وتؤمن السبل، وينتصف المظلوم، وتأخذ الناس حقوقهم وتحسن المعيشة، ويؤدي حق الطاعة، ويرزق الله العافية والسلامة."⁽²⁾

وعند ابن خلدون كما أن الظلم مؤذن بخراب العمran الذي هو قوام الملك.⁽³⁾ فإن العدل هو الحافظ للعمran من الفساد والخراب، فتبين أن العدل هو قوام الملك؛ لأنّه "لا عزّ للملك إلا بالرجال؛ ولا قوام للرجال إلا بالمال؛ ولا سبيل إلى المال إلا بالعمارة؛ ولا سبيل للعمارة إلا بالعدل."⁽⁴⁾

2.5.4.3. الخاصية الثانية: السيادة الشخصية: يرى ابن خلدون أن الإنسان الخليفة بقدر ما هو منفتح على الآخرين ومحاجٍ إلى تعاونهم ومشاركتهم لسد حاجاته وحفظ حياته وضمان سلامتها واستمراريتها، وشعوره بالحاجة إلى الجماعة والانتماء إليها إلى درجة تصل حد الانصهار والذوبان فيها، فإنه كذلك من ناحية أخرى يشعر بأنه كيان حرّ ومسؤول ذو إرادة حرّة مستقلة، يأبى دخول أحد عليه مملكته الداخلية بدون إذنه. بهذه الخاصية فقط يكون قادراً على قبول العقد الاجتماعي والالتزام ببنوده وتحمل تبعاته. لهذا فهو لا يقبل أن يتسلط عليه في اختياره، أو أن يُنَاب عنه في التعبير عن مشاعره، أو أن يُنْمَى عليه فعل ما لا يريد، أو أن لا يفعل ما يريد. فلا يقبل كل ذلك إلا أن يغلب على أمره ويُقْهَر. فإذا حصل له ذلك فقد فسدت حاله، وهانت عليه نفسه. "الإنسان رئيس بطبعه بمقتضى الاستخلاف الذي خلق له؛ والرئيس إذا غالب على رئاسته وكبح عن غاية عزّه تكاسل حتى عن شبع بطنه وريّ كبده؛ وهذا موجود في أخلاق الأناسي. ولقد يقال مثله في الحيوانات المفترسة، وإنها لا تسافد إذا كانت في ملكة الآدميين. فلا يزال

(1) المصدر نفسه، ص 96.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 242.

(3) المصدر السابق، ص 223-224.

(4) المصدر نفسه، ص 224.

هذا القبيل المملوك عليه أمره في تناقض واضمحلال إلى أن يأخذهم الفناء."⁽¹⁾

فالإنسان بطبيعته الاستخلافية لا يقبل القدرة والسلطان عليه، ويرفض الرق والاستعباد بكل أشكاله إلا أن يكون ناقص الإنسانية أي من الأمم البدائية التي لا زالت تغلب عليها الطبيعة الحيوانية، أو من اتخذ الرق سبيلاً للانتقام؛ إنما تذعن للرق في الغالب أمم السودان لنقص الإنسانية فيهم، وقربهم من عرض الحيوانات العجم كما قلناه؛ أو من يرجو بانتظامه في ربيقة الرق حصول رتبة أو إفادة مال أو عزّ كما يقع لممالك الترك بالشرق والعلو من الجالقة والإفرنجية بالأندلس؛ فإن العادة جارية باستخلاص الدولة لهم، فلا يأنفون من الرق لما يأملونه من الجاه والرتبة باصطفاء الدولة.⁽²⁾

3.5.4.3. الخاصية الثالثة: الرمز: الإنسان هو الكائن الوحيد القادر على نقل تجاربه وأحاسيسه وتحويلها إلى رموز قابلة للتعلم والتداول والتداول بين الأفراد والجماعات والأجيال. "الخط والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية، وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس. فهو ثاني رتبة عن الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يميز بها عن الحيوان."⁽³⁾ فخاصية الرمز هي من أبرز الوسائل التي خص بها الإنسان وأنجعها، فهي حافظة عليه "حاجته ومقيدة لها عن النسيان، ومبلغة ضمائر النفس إلى بعيد الغائب، ومخلدة نتائج الأفكار والعلوم في الصحف، ورافعة رتب الوجود للمعنى."⁽⁴⁾

5.3 العلاقة بين الطبيعة والإنسان الخليفة

سبق التعرض إلى المستوى الوجودي للإنسان الخليفة باعتباره جزءاً من الطبيعة وباعتباره جزءاً مميزاً فيها؛ أما ما يُراد إبرازه في هذا المحور والتركيز عليه

(1) نفسه، ص 117.

(2) نفسه، ص 117.

(3) نفسه، ص 328.

(4) نفسه، ص 319.

هو علاقة التأثير والتأثير بين الإنسان الخليفة وبين هذه الطبيعة "فانحسر الماء عن بعض جوانبها، لما أراده الله من تكوين الحيوانات فيها وعمرانها بالنوع البشري الذي له الخلافة على سائرها".⁽¹⁾

1.5.3. الطبيعة والإنسان: هل الطبيعة التي احتضنت الإنسان سُخِّرت له لتكون مسرح استخلافه على سائر غيره من كائناتها، هي مجرد ميدان لا أثر له في وجوده، أم أن لها آثارها التي يجب عليه معرفتها؟

في الحقيقة، لا يجد القارئ للمقدمة أي عناء في تحديد وجهة نظر ابن خلدون في هذا الشأن، فللطبيعة عنده أثراًها في تحديد ألوان البشر وكثيراً من عاداتهم وخلقيتهم وخلفيّتهم وتقديمهم وتأخرهم. غير أنّ هذا التأثير باستثناء ما يلحق بعض الصفات الخلقيّة ليس هو ضرورة لازبة لا يمكن للإنسان تحاشييه والفرار منه، بل إنّه بما جعل الله له من الاستخلاف قادر على تغييره والتحكم فيه شريطة أن يعي نواميسه ويحسن التعامل معها. ويمكن تقسيم أثر الطبيعة في الإنسان بحسب نظرة ابن خلدون إلى نوعين:

1.1.5.3. النوع الأول: وهو ما لا يمكن للإنسان تغييره غير أنّه لا يؤثّر في مهمته الاستخلافية كلون البشرة، مثلاً حيث يقول: "وذلك أنّ هذا اللون شمل أهل الإقليم الأول والثاني من مزاج هؤالئم للحرارة المتضاعفة بالجنوب؛ فإنّ الشمس تسامت روؤسهم مرّتين في كل سنة، قريبة بإحداهما الأخرى، فتطول المسامة عامة الفصول، فيكثر الضوء لأجلها ويلح القيظ الشديد عليهم وتتسوّد جلودهم لإفراط الحرّ. ونظير هذين الإقليمين مما يقابلهما من الشمال الإقليم السابع والسادس. شمل سكانهما أيضاً البياض من مزاج هؤالئم للبرد المفترط بالشمال؛ إذ الشمس لا تزال بأفقهم في دائرة مرئيّ العين أو ما قرب منها ولا ترتفع إلى المسامة ولا ما قرب منها، فيضعف الحرّ فيها، ويشتدّ البرد عامة الفصول، فتبيض ألوان أهلها وتنتهي إلى الزعوره. ويتبع ذلك ما يقتضيه مزاج البرد المفترط من زرقة العيون

(1) نفسه، ص 35

وبirth الجلود وصهوة الشعور.⁽¹⁾

فالإنسان كما يرى ابن خلدون لا دخل له في اختيار لونه؛ لأنَّه أثر من آثار الطبيعة التي ليس للإنسان فيها كبير حيلة. وهو يستهجن مقوله أنَّ سواد اللون هو بسبب خطئها ارتكبها أحد الأجداد فعوقب بها نسله الذين من بعده "وقد توهَّم بعض السائرين ممن لا علم لديه بطائِع الكائنات أنَّ السودان هم ولد حام بن نوح اختصوا بلون السواد لدعوة كانت عليه من أبيه ظهر أثُرها في لونه وفيما جعل الله من الرق في عقبه؛ وينقلون في ذلك حكاية من خرافات القصاص".⁽²⁾

ويحاول ابن خلدون دحض هذه الدعوة العنصرية ببعض الشواهد الحسية حيث يقول: "وليس هذه الأسماء لهم من أجل انتسابهم إلى آدمي أسود لا حام ولا غيره. وقد نجد من السودان أهل الجنوب من يسكن الرابع المعتمد أو السابع المنحرف إلى البياض، فتبيَّن ألوان أعقابهم على التدريج مع الأيام. وبالعكس فيمن يسكن من أهل الشمال أو الرابع بالجنوب، تسود ألوان أعقابهم. وفي ذلك دليل على أنَّ اللون تابع لمزاج الهواء".⁽³⁾

2.1.5.3. النوع الثاني: وهو ما يؤثِّر إيجاباً وسلباً في مهمة الإنسان الاستخلافية غير أنَّه مما يمكن للإنسان التحكُّم فيه والتغلُّب عليه إذا ما عرف كيف يفعل ذلك. ويعدَّ ابن خلدون أمثلة كثيرة يمكن تصنيفها إلى قسمين:

أولاً: ما يتصل بالنفس والأمزجة،⁽⁴⁾ يرى ابن خلدون أنَّ انتشار النفس وانقباضها تابع لنوعية الهواء حاره وبارده. فانباعُ الفرح والسرور والطرب والغناه والرقص وما يتبعه من الطيش والعفوية في التصرفات هو نتاج الحرّ وما يبعثه في الروح من الانبساط والتفسُّي، وعلى العكس من ذلك، فسيطرة الحزن والانطواء

(1) نفسه، ص66.

(2) نفسه، ص66.

(3) نفسه، ص66-67.

(4) انظر: سفيانا باتسييفا، العمران البشري في مقدمة ابن خلدون، ترجمة: رضوان إبراهيم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986م)، ص168-169.

على الذات وما ياتي به من الفكر المفرط في العواقب هو نتاج البرد وما يسببه من انقباض للرّوح، وبين هذين الحدين مراتب بحسب القرب والبعد عن أحد الطرفين "طبيعة الفرح والسرور هي انتشار الروح الحيواني وتفشيها، وطبيعة الحزن بالعكس... واعتبر ذلك أيضاً بأهل مصر، فإنها في مثل عرض البلاد الجزرية أو قريباً منها، كيف غالب الفرح عليهم والخفّة والغفلة عن العواقب؛ حتى إنهم لا يذخرن أقوات سنتهم ولا شهراً لهم، وعامة مأكلهم من أسواقهم. ولما كانت فاس من بلاد المغرب بالعكس منها في التلول الباردة كيف ترى أهلها مطريقين إطراق الحزن وكيف أفرطوا في نظر العواقب، حتى إن الرجل منهم ليذخر قوت ستين من حبوب الحنطة، ويباكر الأسواق لشراء قوته ليومه مخافة أن يرزا شيئاً من مذخره، وتتبع ذلك في الأقاليم والبلدان تجد في الأخلاق أثراً من كيّفيّات الهواء."⁽¹⁾

فأعدل الأقاليم عنده الرابع لتوسيطه واعتداله ويليه من حافتيه الثالث والخامس، لهذا كثر فيها العمران.⁽²⁾ وانتشرت العلوم والصناعات، واتسم كلّ ما في هذه الأقاليم الثلاثة من البشر والحيوان والفاواكه والأقوات والمباني والملابس بالتوسيط والاعتدال. واحتضنت هذه الأقاليم لاعتدالها وكثرة عمرانها ببعثة النبوّات التي لم يظهر منها شيء في الأقاليم الجنوبيّة ولا الشماليّة، يقول: "فلهذا كانت العلوم والصناعات والمباني والملابس والأقوات والفاواكه بل والحيوانات، وجميع ما يتكون في هذه الأقاليم الثلاثة المتوسطة مخصوصة بالاعتدال. وسكانها من البشر أعدل أجساماً وألواناً وأخلاقاً وأدياناً، حتى النبوّات فإنما توجد في الأكثر فيها. ولم نقف على خبر بعثة في الأقاليم الجنوبيّة ولا الشماليّة."⁽³⁾ ثم يلي ذلك الثاني والسادس، وأبعدها عن الاعتدال الأول والسابع فهي قليلة العمران.⁽⁴⁾ وأخلاق

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص68.

(2) المصدر السابق، ص39.

(3) المصدر نفسه، ص65.

(4) نفسه، ص39.

أهلها "قريبة من خلق الحيوانات العجم. حتى لينقل عن الكثير من أهل السودان أهل الإقليم الأول أنهم يسكنون الكهوف والغياض، ويأكلون العشب، وأنهم متواحشون غير مستأنسين يأكل بعضهم بعضاً؛ وكذا السقالبة. والسبب في ذلك أنهم بعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمرزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك."⁽¹⁾

غير أنه على الرغم من تشديد ابن خلدون على أثر العامل الطبيعي في أخلاق الناس وطبيعتهم؛ فإنه ترك مجالاً للإرادة الإنسانية التي يمكن لها أن تخفف من حدة أثر هذا العامل بل وإبطاله شريطة أن توافر لذلك الإرادة الجماعية الكافية. فالاجتماع والتعاون يمثلان عنده الفيصل في التغلب على مثل هذه العوامل الطبيعية. "والبلد إذا كان كثير الساكن وكثرت حركات أهله فيتموج الهواء ضرورة، وتحدث الريح المتخللة للهواء الراكد، ويكون ذلك معيناً له على الحركة والتموج. وإذا خف الساكن لم يجد الهواء معيناً على حركته وتموجه، وبقي ساكناً راكداً، وعظم عفنه وكثرة ضرره... وقد رأينا عكس ذلك في بلاد وضعت، ولم يراع فيها طيب الهواء، وكانت أولاً قليلة الساكن؛ فكانت أمراضها كثيرة. فلما كثر ساكنها انتقل حالها عن ذلك."⁽²⁾

وبغض النظر عن صحة تعليلات ابن خلدون وأمثاله لها من عدمه؛ فإنَّ ما يهم من هذا كله في باب التربية والتعليم هو إدراكه لأثر البيئة في سير العملية التربوية والتحصيل العلمي وتأكيده على أهمية توفير المناخ الملائم لذلك. لهذا فقد شدد على مراعاة طيب الهواء وتتجنب الأماكن العفنة الراكدة عند اختطاط المدن الحاضن الحقيقي للعملية التربوية "ومما يراعى في ذلك للحماية من الآفات السماوية طيب الهواء للسلامة من الأمراض. فإنَّ الهواء إذا كان راكداً خبيثاً، أو مجاوراً للمياه الفاسدة أو لمنافع متغيرة أو لمروج خبيثة، أسرع إليها العفن من مجاورتها؛ فأسرع المرض للحيوان الكائن فيه لا محالة، وهذا مشاهد. والمدن التي

(1) نفسه، ص 65-66.

(2) نفسه، ص 274.

لم يراع فيها طيب الهواء كثيرة الأمراض في الغالب.⁽¹⁾

ورأى ابن خلدون هذا هو ما توصل إليه كثير من الباحثين المعاصرين الذين أصبحوا قلقين على مستقبل الإنسان الذي باتت تهدّد سلامته خصائصه العضوية والفكريّة، و"البيئات الملوثة والشوارع المتراءضة والأبنية الشاهقة والخلط الحضري المتمرّد والعادات الاجتماعية التي تهمّ بالأشياء، وتهمل البشر".⁽²⁾

ثانياً: ما يتصل بالأبدان والهمم، يرى ابن خلدون أنّ للطبيعة أثراًها في الإنسان من خلال ما يختاره منها من أغذية، وما يسبّبه البسيط قليل الأدم منها من صفاء في الأبدان وخفتها، وحسن للأشكال ونقاوتها، وما يتبعه من توازن في الشخصية وثباته في الأذهان وحدتها، "وتتجد مع ذلك هؤلاء الفاقدون للحبوب والأدم من أهل القفار أحسن حالاً في جسومهم وأخلاقهم من أهل التلول المنغمسين في العيش: فألوانهم أصفى؛ وأبدانهم أنقى؛ وأشكالهم أتمّ وأحسن؛ وأخلاقهم أبعد من الانحراف؛ وأذهانهم أنقى في المعارف والإدراكات. هذا أمر تشهد له التجربة في كلّ جيل منهم".⁽³⁾

أما إن كان الغذاء من الأخلط الكثيرة والدسمة؛ فإنه يسبب ضياعه في الأبدان وانكسافاً في الألوان وقبحاً في الأشكال؛ مما يتبع عنه بلادة في الأذهان وغفلة وانحراف عن الاعتدال بالجملة "والسبب في ذلك والله أعلم أنّ كثرة الأغذية وكثرة الأخلط الفاسدة العفنة ورطوباتها تولد في الجسم فضلات رديئة ينشأ عنها بعد أقطارها في غير نسبة، ويتبع ذلك انكساف الألوان وقبح الأشكال من كثرة اللحم كما قلناه، وتغطي الرطوبات على الأذهان والأفكار بما يصعد إلى الدماغ من أبخرتها الرديئة، فتجيء البلادة والغفلة والانحراف عن الاعتدال بالجملة".⁽⁴⁾ وأثر

(1) نفسه، ص 273-274.

(2) رينيه دوبو، إنسانية... الإنسان: نقد علمي للحضارة المادية، ترجمة: نبيل صبحي الطويل (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 1، 1979م)، ص 31.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص 69.

(4) المصدر السابق، ص 69.

ذلك كله عائد على التربية والتعليم.

فاما التربية فإن المتعودين على بساطة العيش وشظفه أكثر تحملًا للمصاعب، وأقدر على مواجهة ما يمكن أن تفاجئهم به الأيام لما ربيوا عليه من بساطة العيش وقدرة التكيف مع المستجدات؛ أما المتعودين على خصوبة العيش المنغمسين في طيباته فإنهم أقل تحملًا للمصاعب بطريق التكيف مع ما يطرأ عليهم من المتغيرات في نظام حياتهم. "فالحالون في المجتمعات إنما قتلهم الشّبع المعتاد السابق لا الجوع الحادث اللاحق. وأما المتعودون للعُيَمة وترك الأدم والسمن فلا تزال رطوبتهم الأصلية واقفة عند حدّها من غير زيادة، وهي قابلة لجميع الأغذية الطبيعية، فلا يقع في معاهم بتبدل الأغذية يبس ولا انحراف، فيسلمون في الغالب من الهلاك الذي يعرض لغيرهم بالخشب وكثرة الأدم في المأكل".⁽¹⁾

أما التعليم، فإن الذين ربيوا على بساطة العيش وعدم الانهماك في ملذاته أصفى عقولاً وأكثر استعداداً لقبول التعليم ممّن ربيوا على الترف والانغماس في الشهوات فتجد مثلاً أهل الأندلس الذين يقتضدون في مأكلهم ولا يخلطون الأطعمة بعضها البعض ولا يأكلون السمن لهم من "ذكاء العقول وخفّة الأجسام وقبول التعليم ما لا يوجد لغيرهم".⁽²⁾

والحقيقة أنّ سعة أفق فكر ابن خلدون التربوي وشموليته جعلته يدرك العلاقة الوطيدة عكساً وطرداً بين سلامة الجسم وبين المردود التربوي والتعليمي لدى الأفراد والجماعات، مما يجعلنا في مرحلة متقدمة نزعم أنها سابقة ليس لعصره وحسب، بل هي كذلك سابقة لعصرنا الحاضر. وتظهر هذه الشمولية في ما لُحِّص من تعلياته الآتية حول مضار كثرة الأكل والاختلاط، والتلوّث البيئي وما تحدثه من أمراض تعوق العملية التربوية وتشلّ قدرة الإنسان عن أداء مهمّته الاستخلافية على وجهها الأتمّ:

(1) المصدر نفسه، ص 70.

(2) نفسه، ص 70.

أ. أن كثرة الغذاء في المعدة، وإدخال الطعام على الطعام يربك الجهاز الهضمي عن أداء وظيفته بشكل طبيعي فترافقه الفضلات وتتعفن في الجسم مما يسبب له كثيرا من الأمراض.

ب. عدم اقتصار أهل الحضر والأمصار على نوع واحد من الأغذية، بل تجدهم يخلطون في الطعام الواحد أنواعاً كثيرة من النباتات واللحوم والفواكه والبقول رطباً وباسها تفوق أحياناً الأربعين نوعاً، فيصبح للغذاء مزاج غريب قد لا يلائم كثيراً من الأبدان فيتجلّ المرض المخلّ بسلامة الجسم.

ج. فساد الأهوية المنشطة للأجسام وتلوثها في المدن بمخالطة الأبخرة العفنة من كثرة الفضلات، مع قلة الرياضة أو فقدانها فيحصل سوء في الهضم فتحصل الأمراض.⁽¹⁾

د. أما في المقابل فأهل البدو والقرى قليلو الأمراض لبساطة طعامهم وخلوه من الدهون الزائدة ونقاء هوائهم وكثرة حركتهم "في ركب الخيل أو الصيد أو طلب الحاجات أو مهنة أنفسهم في حاجاتهم؛ فيحسن بذلك كلّه الهضم ويوجد ويفقد إدخال الطعام على الطعام. فتكون أمزجتهم أصلح وأبعد عن الأمراض."⁽²⁾

2.5.3 الإنسان والطبيعة: إن علاقـة الإنسان بالطبيـعـة في نظر ابن خـلـدون بلـ في العـقـيدة الإـسـلامـيـة هي عـلـاقـة ثـلـاثـة الأـبعـاد تـقـوم عـلـى الأـمـانـة، والتـسـخـير، والإـعـماـر.

1.2.5.3 الأمانة: بعد الأمانة يلحظ من مفهوم الاستخلاف الذي يعني أنَّ الإنسان خليفة الله في أرضه "الخلافة العامة التي للأدميين في قوله تعالى: «إِنَّ جَاعِلًا فِي الْأَرْضِ خَلِيقَةً» [البقرة: 30] وقوله: «جَعَلَكُمْ خَلِيقَ الْأَرْضِ» [الأعراف: 165]⁽³⁾ ومن مقتضيات هذه المهمة أن لا تسند إلا لمن تتوفر فيه صفة الأمانة.

(1) نفسه، ص 327-328.

(2) نفسه، ص 328.

(3) نفسه، ص 151.

فالإنسان بمقتضى الاستخلاف مستأمن على هذه الطبيعة، فهي وديعة عنده ومسئولة أمام مستخلفه عنها فلا يجوز له الإفراط ولا التفريط فيها؛ لأنَّ الإنسان يعتبر من الناحية المادية جزءاً منها. من رحمة خرج ومن غذائها نشاً. حياته على ظهرها ومعاده إلى باطنها، فهو كما قال رينيه دوبو: "متصل بها بحبل سرته".⁽¹⁾ أمَّا من الناحية المعنوية فهي جزء منه ومن وعيه فهو الوحيد القادر على الإدراك والوعي والفهم وبقية الطبيعة بمثابة القاصر معه فهو إذًا مسؤولة عن هذه الطبيعة ومكلفة برعايتها؛ لأنَّ حقيقة جزء منها فإذا فرط فيها فقد فرط في نفسه.

2.2.5.3 التسخير: أمَّا التسخير فيما أَنَّ الإنسان من الناحية المادية هو جزء من الطبيعة لا يمكن له الفكاك عنها ولا الخروج منها؛ فإنَّ الله قد سخر هذه الأمانة نفسها للإنسان كي يستعين بها على أداء مهمته التي أوكلت إليه، فالكون كله بما فيه مهيأ لخدمة هذا الخليفة، "وذلك أنَّ الله سبحانه وتعالى جعل للأدمي في كل مكوِّن من المكونات منافع تكميل بها ضروراته، أو حاجاته".⁽²⁾ فالعلاقة بين الإنسان الخليفة وهذا الكون هي علاقة أمانة يبدُّ مستأمنها يحفظها ويتنفع منها بقدر حاجته دون إسراف ولا تبذير. علاقة تقوم على الرفق والارتفاق،⁽³⁾ لا على المغالبة والصراع كما هو الحال في بعض الثقافات الأخرى.⁽⁴⁾

3.2.5.3 الإعمار: أمَّا الإعمار، فإذا اقتصر الإنسان من مهمة الاستخلاف على مجرد رعاية هذه الطبيعة والإنفاق منها بالعدل في سدّ حاجاته؛ فإنه بهذا السلوك قد يؤدي مع مرور الزمن إلى إنهاك الطبيعة ونفاد مصادرها ويؤول الأمر به عن غير قصد إلى تضييع هذه الأمانة، ووبالذك كله عائد على الإنسان نفسه؛ إذ إنَّ نفاد مصادر الطبيعة واحتلال توازنها هو اختلال في مهمة الخلافة ذاتها، لهذا لا بد على

(1) رينيه دوبو، إنسانية... الإنسان، ص142.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص322.

(3) عبد المجيد عمر النجاري، قضايا البيئة من منظور إسلامي (الدوحة: مركز البحوث والدراسات، ط.1، 1999م)، ص215-233.

(4) المرجع السابق، ص212-213.

الإنسان الخليفة من إعمار هذه الطبيعة وتطويرها وذلك بتجديد مواردها القابلة للتجديد ومحاولة تقوين وخلق بدائل لما يمكن أن يلحقه الزوال منها دون عوض. وعليه ألا ينظر إلى أي شيء في هذا الوجود على أنه عبث لا نفع فيه فيفرط فيه، بل عليه أن يعتقد بمحض مهمة الاستخلاف أن كل ما في الوجود هو لخدمته ومنفعته سواء أدرك ذلك النفع أم لم يدركه؛ فإن "الله سبحانه وتعالى جعل للأدمي في كل مكون من المكونات منافع تكمل بها ضروراته، أو حاجاته".⁽¹⁾

6.3. الإنسان الخليفة والمجتمع:

إن السؤال الخفي الجلي الذي بات يطرح نفسه الآن بإلحاح هو بما أن الإنسان الخليفة مزود بكل هذه الخصائص ومسخر له ما في السماوات والأرض وجعل كل ذلك تحت تصرفه وملكه، فما الغاية من ذلك كله يا ترى وكيف يمكن له تحقيق هذه الغاية؟

على الرغم من تضمن الكلام السابق الإجابة عن هذا التساؤل؛ إلا أنَّه حان الآن الوقت للإفصاح عن إجابة ابن خلدون المباشرة له. يقول: "واعلم أنَّ الدنيا كلها وأحوالها عند الشارع مطيبة للأخرة، ومن فقد المطيبة فقدَ الوصول".⁽²⁾ فالترابط بين الدارين هو ترابط لازم بملزومه فصلاح الثانية متوقف على صلاح الأولى. فالدنيا وسيلة والآخرة غاية، ومن فقد المطيبة فقدَ الوصول؛ لأنَّ الآخرة دار جزاء لا دار تكليف؛ "إذ لا يستأنف أحد في الآخرة عملاً لم يصحبه في الدنيا، إنما هي دار جزاء لا دار تكليف".⁽³⁾

إذا فالهدف الأسمى في فلسفة التربية الخلدونية هو هدف لا يمكن لجيل من الأجيال استنفاده، فهو ليس شيئاً محدوداً بالزمان والمكان يمكن لجيل من الأجيال أن يستنفده ثم يأتي الجيل الذي من بعده فيحتاج أن يبحث له عن هدف أسمى

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 322.

(2) المصدر السابق، ص 159.

(3) ابن خلدون، شفاء السائل، ص 68.

خاص به يدفع به إلى العمل والسعى في تحقيقه؛ مما قد يسبب انتباتاً في مسيرة تلك الأمة وانقطاع حبلها الروحي الرابط بين كلّ جيل وجيل من أجيالها، أو مما قد يسبب للجيل الواحد نفسه بعد تحقيق ما اعتقاد أنه هدف أسمى من فتور وتقاعس عن السعي والإعمار لما في طبيعته البشرية من الدعة والسكون "في أنّ من طبيعة الملك الدعة والسكون، وذلك لأنّ الأمة لا يحصل لها الملك إلّا بالمطالبة، والمطالبة غايتها الغلب والملك، وإذا حصلت الغاية انقضى السعي إليها".⁽¹⁾

فالإنسان بحكم طبيعة ضعفه البشرية كلما ارتقى درجة في سلم كماله الإنساني،اكتشف أن هناك درجات أخرى في السلم نحو الكمال الحقيقي التي تحتاج منه السعي لبلوغها. فالهدف التربوي عند ابن خلدون هو هدف يستندك ولا تستنده، وهو الضامن الحقيقي لاستمرارية الوحدة الروحية والثقافية والجمالية للأمة وارتباط أجيالها بعضها ببعض.

إذًا، فإنَّ الكلام في هذا العنصر سيركز على بيان علاقة الطبيعي بالوضع الشرعي، علاقة عالم الأسباب والمسببات بعالم الواجب؛ أي كيف يمكن للإنسان الخليفة أن يستثمر ما وبه الله من إمكانات طبيعية لاستكمال إنسانيته وخدمة هدفه الأسمى وهو النجاة في الآخرة "ف بهذه المدارك يستولي على ملكات المعارف ويستكمل حقيقة إنسانيته ويفوي حق العبادة المفضية به إلى النجاة".⁽²⁾ لهذا فإنَّ ما تصبوا إليه التربية من منظور ابن خلدون هو إنتاج إنسان خليفة مشروط بمواصفات ذات بعدين؛ البعد الفردي، والبعد الجماعي.

1.6.3. البعد الفردي: تصبو التربية من منظور ابن خلدون إلى إنتاج إنسان يتمتع على المستوى الشخصي بالبعدين التاليين، البعد المعاشي، والبعد الأخلاقي؛ إذ بصلاحهما صلاح إنسانيته وبفسادهما فساد إنسانيته. "وإذا فسد الإنسان في قدراته ثم في أخلاقه ودينه، فقد فسدت إنسانيته وصار مسخاً على الحقيقة".⁽³⁾ فالإنسان

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 132.

(2) المصدر السابق، ص 379.

(3) المصدر نفسه، ص 295.

ال الخليفة عنده حسب هذين البعدين لا يخلو وجوده أن يكون في واحد من أقسام القسمة العقلية الأربع الآتية: فهو "إما مضططع بأمره وموثوق فيما يحصل بيده؛ وإما بالعكس فيهما، وهو أن يكون غير مضططع بأمره ولا موثوق فيما يحصل بيده، وإما بالعكس في إحدهما فقط، مثل أن يكون مضططعاً غير موثوق أو موثقاً غير مضططع."⁽¹⁾

وعلى الرغم من أهمية البعدين وضرورة توافرهما في الإنسان الخليفة؛ فإنه عند التفاضل بينهما نجده يقدم البعد المعاش على البعد الأخلاقي لأنّ "المضططع، ولو كان غير موثوق، أرجح لأنّه يؤمن من تضييعه، ويُحاول على التحرّز عن خيانته (2) جهد الاستطاعة. وأما المضيّع ولو كان مأموناً، فضرره بالتضييع أكثر من نفعه. والسبب في ذلك على الجملة هو الحفاظ على الدنيا التي هي مطية الآخرة.

1.1.6.3. البعد المعاشي: يرى ابن خلدون أنّ قيمة الإنسان من الناحية الاجتماعية والواقعية، تكمن فيما يحسنه من الصنائع فهو يقول في هذا الصدد: "يقال عن علي رضي الله عنه: (قيمة كل امرئ ما يحسن). بمعنى أنّ صناعته هي قيمة، أي قيمة عمله الذي هو معاشه."⁽³⁾ فالعمل هو أساس الكسب، والكسب هو قيمة الفرد في مجتمعه، ومن فقد الكسب فقد قيمته؛ "الكسب الذي يستفيده البشر إنما هو قيم أعمالهم. ولو قدر أحد عطل عن العمل جملة لكان فقد الكسب بالكلية. وعلى قدر عمله وشرفه بين الأعمال وحاجة الناس إليه يكون قدر قيمته."⁽⁴⁾

ولهذا فلا بدّ من غرس مفهوم أهمية العمل في ذهن الفرد وتأكيده على أنه مبدأ أساس من مبادئ الاستخلاف. فعلى الإنسان متى بلغ أشدّه أن يعتمد على نفسه، ويسعى في الأرض، ويبحثي عن الله الرزق، ولا يتكل في ذلك على غيره. "ويَدُ الإنسَانَ مُبسوِطةٌ عَلَى الْعَالَمِ وَمَا فِيهِ، بِمَا جَعَلَ اللَّهُ لَهُ مِنِ الْاسْتِخْلَافِ... فَلَا

(1) نفسه، ص 303.

(2) نفسه، ص 303.

(3) نفسه، ص 317.

(4) نفسه، ص 307.

بد من الأعمال الإنسانية في كل مكسوب ومتمول.⁽¹⁾ وأن يُرَبِّي الفرد كذلك على مبدأ أن لا يطلب الرزق إلا من وجوهه الطبيعية والسليمة كالتجارة، والفلح، والصناعة. وأن يغرس في وعيه أنه ولا بد وأن ينال المستخلف في طلب الرزق الحال شيء من التعب والنصب، وأن لا يدفعه الخوف من ذلك التعب والنصب إلى اللجوء إلى الوجوه المنحرفة في تحصيل الرزق التي لا تدل إلا على ضعف في العقل وعجز في الإرادة. "والذي يحمل على ذلك في الغالب، زيادة على ضعف العقل، إنما هو العجز عن طلب المعاش بالوجوه الطبيعية للكسب من التجارة والفلح والصناعة؛ فيطلبونه بالوجوه المنحرفة، وعلى غير المجرى الطبيعي، من هذا وأمثاله، عجزاً عن السعي في المكاسب، وركوناً إلى تناول الرزق من غير تعب ولا نصب في تحصيله واكتسابه."⁽²⁾

ويجب أن يُرَبِّي الفرد كذلك على قضاء حوائجه بنفسه وعدم الاتكال على غيره في ذلك؛ لأن "الثقة بكل أحد عجز، ولأنها تزيد في الوظائف والخرج وتدل على العجز والخنث للذين ينبغي في مذاهب الرجالية التنزيه عنهم".⁽³⁾

فالعمل إذاً، هو أساس التقدّم وازدهار العمران؛ فأخلاقي الإنسان وتدينه بدون العمل واحترام مبادئه لن تؤدي بالإنسان إلا إلى مزيد من التخلف، وهذا ما يشهد به حال المسلمين اليوم. فالله سبحانه قد سخر هذا الكون للإنسان، ومكنته من ناصيته لا فرق في ذلك بين مؤمن وكافر. فمن عمل أكثر وأتقن واتبع سنن الله في بسط الأيدي كانت له الغلبة والتفوّق والسيطرة، سنة الله في خلقه ولن تجد لسنة الله تبديلاً؛ لأن العمل هو أساس الكسب الذي بدونه يخرب العمران وينفرط عقده "واعلم أنه إذا فقدت الأعمال، أو قلت بانتهاص العمران، تاذن الله برفع الكسب".⁽⁴⁾ بالعمل الصالح تصلح دنيا الإنسان ومن صلحت دنياه سهل عليه إصلاح آخرته

(1) نفسه، ص300-301.

(2) نفسه، ص304.

(3) نفسه، ص302.

(4) نفسه، ص301.

والعنابة بها، ومن تفاسع عن العمل فقد فرط في دنياه، ومن فرط في دنياه فقد فرط في آخرته أو بتعبير ابن خلدون السابق "واعلم أنّ الدنيا كلها وأحوالها عند الشارع مطيبة للأخرة، ومن فقد المطيبة فقد الوصول".⁽¹⁾

2.1.6.3. البعد الأخلاقي: يرى ابن خلدون أنّ الصامن الحقيقي لمكتسبات الإنسان الخليفة هي أخلاقه؛ فالإنسان "إنما هو إنسان باقتداره على جلب منافعه ودفع مضاره واستقامة خلقه للسعى في ذلك".⁽²⁾ فيما أنّ الإنسان من حيث هو إنسان "أقرب إلى خالل الخير من خلال الشر بأصل فطرته وقوته الناطقة العاقلة، لأنّ الشر إنما جاءه من قبل القوى الحيوانية التي فيه، وأما من حيث هو إنسان فهو إلى الخير وخلاله أقرب".⁽³⁾ فإن الالتزام بالأخلاق الفاضلة يصبح مطلباً إنسانياً ساماً وإشباعاً حقيقياً لحاجات طبيعية لدى الإنسان ومطلباً من مطالب الكمال الذي تشتاق إليه النفس الإنسانية السوية. "اعلم أنّ معنى السعادة هو حصول النعيم واللذة باستيفاء كل غريزة ما يستيقظ إليها مقتضي طبعها وذلك هو كمالها".⁽⁴⁾

والناس كما يقول ابن خلدون متماثلون وإنما تميزوا بالأخلاق الفاضلة وليس بآحسابهم وأنسابهم ولا أموالهم، فمن فسدت أخلاقه فقد فسدت إنسانيته، "وذلك أن الناس متماثلون؛ وإنما تفاضلوا وتميزوا بالخلق واكتساب الفضائل واجتناب الرذائل. فمن استحكمت فيه صبغة الرذيلة بأي وجه كان، وفسد خلق الخير فيه، لم ينفعه زكاء نسبه ولا طيب منبته".⁽⁵⁾

ومن وجهة نظر ابن خلدون؛ فإنّ الأخلاق السيئة ما هي إلا عبارة عن سوء استخدام النفس للعقل في طلب كمالها لما أنّ الإنسان كما تقدم بحكم طبيعة الضعف في تركيبته البشرية يتوقف إلى كلّ ما يرى فيه الكمال، وقد يخطئ التقدير إذا

(1) نفسه، ص 159.

(2) نفسه، ص 295.

(3) نفسه، ص 113.

(4) ابن خلدون، شفاء السائل، ص 65.

(5) ابن خلدون، المقدمة، ص 294.

لم يكن مقتندياً بشرع، ولا اقتداء بالشرع إلا لمن آمن. من هنا يصبح الإيمان حاجة ضرورية للإنسان، فالإنسان "لما ركب الله فيه من محبة الكمال لا يزال يتحرك بكل متحرك فيه إلى تحصيل كماله، والفكر خادمه في جميع ذلك، يركب ويحلل، ويجمع ويفصل، فيتصور عداوة شخص ما، ويحرك الجوارح للانتقام منه، ويتصور جمال شخص وكمال صورته فيحرك الجوارح للالتذاذ به... ويتصور الكمال في نفسه فيعجب بذاته ويزدرى غيره لتوهم قصوره بالنسبة إليه... ثم ليس كل ما يظن القلب من هذه الغرائز أنه كمال له ولذة فهو كمال له ولذة باعتبار الأجل وحياته الدائمة التي أخبر الشارع بحال سعادته فيها أو شقاوته، فإنه إنما أراد اللذة في هذه الغرائز باعتبار عاجله وحاضرها... لا طريق إلى معرفة ما فيه السعادة باعتبار الأجل من الأعمال الباطنة كلها بل والظاهرة إلا الشّرع... ومن هنا كان الإيمان رأس الأعمال، وأرفع مراتب السعادة، لأنه أرفع الأعمال الباطنة كلها فكيف الظاهرة."⁽¹⁾

ورأس الأخلاق المذمومة التي تدنّس إنسانية الإنسان وتمسخها على الحقيقة وتؤدي بالعمران إلى الخراب هي الترف. "وإذا بلغ التأق في هذه الأحوال المترنزة الغاية تبعه طاعة الشهوات، فتتلون النفس من تلك العوائد بألوان كثيرة، لا يستقيم حالها معها في دينها ولا دنياه؛ أما دينها فلاستحكام صبغة العوائد التي يعسر نزعها؛ وأما دنياه فلكثرة الحاجات والمؤونات التي تطالب بها العوائد، ويعجز الكسب عن الوفاء بها... وداعية ذلك كله إفراط الحضارة والترف... فلذلك يكثر منهم الفسق والشرّ والسفقة والتحليل على تحصيل المعاش من وجهه ومن غير وجهه. وتنصرف النفس إلى الفكر في ذلك والغوص عليه واستجماع الحيلة له، فتجدهم أجرياء على الكذب والمقامرة والغش والخلابة والسرقة والفسور في الأيمان والربا في البياعات... ويموج بحر المدينة بالسفلة من أهل الأخلاق الذميمة... وإذا كثر ذلك في المدينة أو الأمة تأدّن الله بخرابها وانقراضها؛ وهو معنى

(1) ابن خلدون، شفاء السائل، ص 38-40.

قوله تعالى: ﴿وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ تُهْلِكَ قَرْيَةً أَمْرَنَا مُرْفِئَهَا فَسَقَوْفَاهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَرْنَاهَا تَدْمِيرًا﴾ [الإسراء: 16].⁽¹⁾

ومن وجهة نظر ابن خلدون الأخلاقية ليس المقصود من ذم الترف هو إبطال الشهوات بالكلية لأن هذا يعدّ نقصاً مذموماً بل المقصود هو السيطرة عليها وتصريفها بما يتلاءم ومتزلة الإنسان الاستخلافية "وكذا ذم الشهوات أيضاً ليس المراد إبطالها بالكلية؛ فإن من بطلت شهوته كان نقصاً في حقه؛ وإنما المراد تصريفها فيما أبى له باشتماله على المصالح؛ ليكون الإنسان عبداً متصرفاً طوع الأوامر الإلهية".⁽²⁾ وكذلك الاستكثار من الدنيا ليس بمذموم لذاته بل هو مطلوب شرعاً إذا كان عوناً على الحق " وإن كان الاستكثار من الدنيا مذموماً فإنما يرجع إلى ما أشرنا إليه من الإسراف والخروج به عن القصد. وإذا كان حالهم⁽³⁾ قد صدوا ونفقاتهم في سبل الحق ومذاهبه كان ذلك الاستكثار عوناً لهم على طرق الحق واكتساب الدار الآخرة".⁽⁴⁾

وبين عتوّ الحضارة وما تجلبه معها من ترف جارف وضعف الطبيعة البشرية أمامه يأتي دور التربية التي تعدّل المسار عبر المجاهدة. والمجاهدة في تربية النفس لها ثلات مراتب: فرض عين، وفرض كفاية، ومكرهه. فالأولى مجاهدة التقوى "هي رعاية الأدب مع الله في الظاهر والباطن بالوقوف عند حدوده، مراقباً أحوال الباطن، طالباً النجاة... فهي فرض عين على كل مكلف؛ إذ الواجب على كل مسلم أن يتقي عذاب الله بالوقوف عند حدوده".⁽⁵⁾ أما الثانية فمجاهدة الاستقامة وهي "تقويم النفس وحملها على الصراط المستقيم، حتى تصير لها آداب القرآن والنبوة"

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 293-294.

(2) المصدر السابق، ص 160.

(3) يعني بهم الصحابة رضي الله عنهم الذين فتحت لهم الدنيا وملكتوا من المكاسب ما لم يملكه غيرهم؛ غير أنها لم تصرفهم عن اتباع الحق والأخلاق الفاضلة. فابن خلدون يحاول دائماً في مثل هذا المقام أن يحيل في استشهاداته إلى أمثلة واقعية.

(4) المصدر نفسه، ص 161.

(5) ابن خلدون، شفاء السائل، ص 92-95.

بالرياضية والتهذيب خلقاً جبليّة... فهي مشروعة في حق الأمة، فرض عين في حق الأنبياء.⁽¹⁾ أي يمكن القول بأنها اليوم فرض عين على القيادة من المربيين والقادة والعلويين في المجتمع إذ بهم يقتدي الأتباع "العامة على دين الملك"؛ فإنّه من بابه، إذ الملك غالب لمن تحت يده، والرّعية مقتدون به لاعتقاد الكمال فيه.⁽²⁾ أما الثالثة فمجاهدة الكشف، وهي "إِخْمَادُ الْقُوَى البَشَرِيَّةِ كُلُّهَا حَتَّى الْأَفْكَارِ مُتَوَجِّهَةٍ بِكُلِّيَّةِ تَعْقُلِهِ إِلَى مَطَالِعَةِ الْحَضْرَةِ الرَّبَّانِيَّةِ... وَهِيَ مَجَاهِدَةٌ... مَحْظُورَةٌ حَظْرَ الْكَرَاهِيَّةِ أَوْ تَزْيِيدٌ... وَهَذِهِ الْمَجَاهِدَةُ رَهْبَانِيَّةٌ، إِذْ تَفْسِيرُ الرَّهْبَانِيَّةِ عِنْدَ أَهْلِ الْأَثَرِ أَنَّهَا رَفْضُ النِّسَاءِ وَاتِّخَادُ الصَّوَامِعِ".⁽³⁾ وَخَطَرُ هَذِهِ الْمَجَاهِدَةِ أَنَّهَا تَهْدِي إِلَى تَعْطِيلِ غَرَائِزِ الإِنْسَانِ الطَّبِيعِيَّةِ وَبِالْتَّالِي تَعْطِيلُ مَهْمَةِ الْاسْتِخْلَافِ الَّتِي خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ أَجْلِهَا. وَالَّذِي يَهْمِنُّا فِي مَجَالِ التَّرْبِيَّةِ هُوَ الْمَجَاهِدَةُ الْأُولَى أَيُّ الْحَفَاظِ عَلَى الْحَدَّ الْأَدْنَى مِنَ الْأَخْلَاقِ الَّذِي يَجُبُ تَوَافِرُهُ فِي الإِنْسَانِ الْخَلِيفَةِ كَيْ يَقُولَ بِمَهْمَتِهِ عَلَى وَجْهِهَا الْمَطْلُوبَ.

2.6.3. البعد الجماعي: ترى التربية من منظور خلدوني أنّ البعد الفردي على الرغم من أهميته؛ فإنّه يبقى مبتوراً ولا جدوى له في الفعل الاستخلافي مالم يؤطر بأطر البعد الجماعي؛ لأنّ الفرد لما هو عليه من العجز والضعف يحتاج إلى المعاونة لاستكمال وجوده، لهذا فإنّه لكي يكون مؤهلاً لهذه المعاونة فإنّه لا بدّ له من التحلّي بالبعدين الآتيين: المفاوضة، ثم المشاركة. "لا تمكن حياة المنفرد من البشر، ولا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه. وذلك لما هو عليه من العجز من استكمال وجوده وحياته، فهو يحتاج إلى المعاونة في جميع حاجاته أبداً بطبيعته. وتلك المعاونة لا بدّ فيها من المفاوضة أولاً، ثم المشاركة وما بعدها."⁽⁴⁾

1.2.6.3. المفاوضة: تحمل كلمة المفاوضة عدة دلالات، فالمفاضلة تعني مما تعني الحرية والقدرة. فالحرية تعني أن الإنسان حتى يكون أهلاً للمفاوضة لا بدّ

(1) المصدر السابق، ص 92-95.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 116.

(3) ابن خلدون، شفاء السائل، ص 92-96.

(4) ابن خلدون، المقدمة، ص 371.

وأن يشعر فعلاً أنه رئيس بطبعه وأن يطابق هذا الشعور واقعه، وذلك بأن يحس أن انتماء للجماعة والامتثال لمتطلباتها هو امتحان نابع من قناعاته الداخلية أي أن يكون وازعه في ذلك "من نفسه وهو الدين".⁽¹⁾ فشعور الفرد بالانتماء للجماعة يجب أن يقوم على أساس اختيار حرّ ملؤه حب الجماعة والاعتراض بالانتماء إليها، والحرص على استمراريتها وتقديم سلامتها على سلامته والدفاع عن عقيدتها ودينها الذي به رابطة أفرادها ووحدتهم، وإن أدى ذلك إلى هلاكه الشخصي دون الجماعة، "وكانوا يؤثرونها على أمور دنياهم وإن أفضت إلى هلاكهم وحدهم دون الكافية".⁽²⁾

والحرية تعني أن يكون اختيار الإنسان في الانتماء للجماعة نابعاً من حاجة نفسية وقناعة عقلية. حاجة نفسية أي أن طبيعة نفسه البشرية مدفوعة بأصل تركيبتها إلى الانخراط في سلك الجماعة التي فيها إشباع لذمته، وبليس لضعفها، وتوفير لحاجاتها، واستكمال لوجودها. وقناعة عقلية أي أن طبيعة فكره تقتضي له بالحساب المنطقي اختيار الانتماء للجماعة لما فيه من النفع العائد على الفرد الذي لا يمكن له بدونه أن يوفر حاجاته ويستكمل وجوده ويتحقق معنى الاستخلاف الذي أراده الله منه "الاجتماع ضروري للنوع الإنساني؛ وإلا لم يكمل وجودهم وما أراده الله من اعتبار العالم بهم واستخلافه إياهم".⁽³⁾

فالحرية أو الرئاسة بالطبع لا تعني أبداً الانفلات الكامل من كلّ قيد؛ لأنّ مثل ذلك يؤدي "حتماً إلى تفسخ حياة الأفراد والنظام الاجتماعي معاً؛ ورفض النظام أمر غير بيولوجي لأنّه يتعارض مع الصحة الجسمية والعقلية والاجتماعية، بل وبقاء الجنس البشري".⁽⁴⁾

أما القدرة فتعني أنّ الفرد حتى يكون أهلاً للمفاوضة أن يكون مالكاً، إلى

(1) المصدر السابق، ص 163.

(2) المصدر نفسه، ص 163.

(3) نفسه، ص 34.

(4) رينيه دوبو، إنسانية... الإنسان، ص 170.

جانب الأبعاد الفردية سابقة الذكر، للجاه الجماعي أي أن يكون منخرطاً في مجموعة ذات شوكة يمكن له من خلالها الحلّ والعقد؛ لأنّه من لا قدرة له لا مفاوضة حقيقة له؛ "إذ حقيقة الحلّ والعقد إنما هي لأهل القدرة عليه، فمن لا قدرة له عليه فلا حلّ له ولا عقد لديه... لأنّ الشورى والحلّ والعقد لا تكون إلا لصاحب عصبية يقتدر بها على حلّ أو عقد أو فعل أو ترك، وأما من لا عصبية له ولا يملك من أمر نفسه شيئاً ولا من حمايتها، وإنما هو عيال على غيره فأيّ مدخل له في الشورى أو أيّ معنى يدعى إلى اعتباره فيها؟!"⁽¹⁾

2.2.6.3 المشاركة: تقتضي المشاركة أن يكون الفرد المنخرط في هذا العقد الاجتماعي على قدر من الوعي بما تتطلبه هذه المشاركة من فهم لبنية الحراك الاجتماعي الذي ينتمي إليه حتى يكون هذا الفهم عوناً له على الاستجابة لمتطلبات هذا الحراك والانخراط فيه بوعي ومسؤولية؛ ولعل أهم متطلب يجب على الفرد استيعابه والرضا به هو تقسيم الجاه وما يتبع عنه من تقسيم للأدوار داخل المجتمع. "ثم إنّ الجاه متوزع في الناس ومتربّ فيهم طبقة بعد طبقة، يتنهى في العلو إلى الملوك الذين ليس فوقهم يد عالية وفي السُّقُلِ إلى من لا يملك ضرا ولا نفعاً بين أبناء جنسه، وبين ذلك طبقات متعددة حكمة الله في خلقه، بما يتطلب معاشهم وتيسير مصالحهم، ويتم بقاوئهم، لأنّ النوع الإنساني لما كان لا يتم وجوده وبقاوئه إلا بتعاون أبنائه على مصالحهم."⁽²⁾

فالمجتمع لا بدّ من اشتتماله على طبقات متنوعة حتى يتم تمازجه؛ إذ لا يمكن تصور مجتمع كلّ أفراده أغنياء، أو تصور مجتمع كلّ أعضائه حكاماً وملوكاً، وتساوياً بينهم في الرتبة أو في المهنة أو غير ذلك، لأنّه لو تصور حصول ذلك فإنّ مؤدّاه عدم حصول التعاون لعدم الاحتياج؛ إذ ما عند هذا فهو عند ذاك، والسبب في ذلك معلوم عند ابن خلدون، حيث إنّ "المزاج في التكوّن لا يصلح إذا تكافأت

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 175.

(2) المصدر السابق، ص 307.

العناصر؛ فلا بدّ من غلبة أحدهما وإلاّ لم يتم التكوين".⁽¹⁾

وابن خلدون على وعي بأنّ القول بوجود هذا النوع من الطبقية في المجتمع وتقديم بعض أجزائه على بعض قد يؤدي إلى الاستغلال والظلم، غير أنه يرى أنّ ذلك النوع من الظلم اليسير شرّ لا بدّ منه؛ "لأنه قد لا يتم وجود الخير الكثير، إلا بوجود شرّ يسير من أجل الموارد؛ فلا يفوّت الخير بذلك، بل يقع على ما ينطوي عليه من الشرّ. وهذا معنى وقوع الظلم في الخلقة فتفهم".⁽²⁾ فتوطين الفرد على هذا الإحساس والشعور تجاه ما تطوي عليه طبيعة الاجتماع يقلّل كثيراً من عوامل التصادم والصراع بين أفراد المجتمع الواحد. فابن خلدون بفكرة الواقع لا مكان عنه للمثاليات الأفلاطونية الحالمة بمجتمع المدينة الفاضلة.⁽³⁾

هذا هو مفهوم الاستخلاف عند ابن خلدون والذي يمثل الإطار الفلسفـي في فكره التربوي. وبما أنّ هذا الفصل قد احتوى الإطار النظري لمفهوم الإنسان عند ابن خلدون، والذي يمثل بلغة التربية المعاصرة فلسفة التربية. فالإنسان الخليفة المراد إنتاجه يمكن اختزاله في كلّ من صلح في أخلاقه ومعاشه علماً وعملاً. وهذا المفهوم يقود إلى التساؤل الآتي: ومن أين يستقي الإنسان الخليفة العلم بهذه الأخلاق وهذا المعاش؟ هذا السؤال تكون الإجابة عنه في الفصل الرابع الذي يتناول فيه نظرية ابن خلدون للمعرفة وفق منظوره الاستخلافي.

(1) المصدر نفسه، ص104.

(2) نفسه، ص307-308؛ وانظر أيضاً: البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ج1، ص50.

(3) أبو نصر الفارابي، كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة، تعليق: أبíير نصري نادر (بيروت: دار المشرق، ط5، 1985م)، ص134-136.

الفصل الرابع

مفهوم الاستخلاف وأثره

في نظرية المعرفة

عند ابن خلدون

إن الموقف من المعرفة كغيره من المجالات يتأثر قليلاً أو كثيراً بالرؤى الوجودية للإنسان، وابن خلدون ليس نشازاً عن هذه القاعدة، وعليه فسوف نحاول تتبع آرائه في هذا الشأن ومحاولة نظمها في عقد يسهل فهمها ويبيّن مسالكها ومدى تأثيرها بمفهوم الاستخلاف. والمسائل التي ستعالج في هذا الفصل يمكن تلخيصها في أدوات الاستفهام الآتية هل، وما، وكيف، ولماذا. أي هل المعرفة ممكنة؟ فإذا كانت المعرفة ممكنة فما الذي يمكن معرفته؟ وكيف يمكن أن يعرف ما يمكن معرفته؟ ولماذا ما يمكن معرفته يمكن أن يعرف؟

2.4 إمكانية المعرفة

إن أول شيء يستوجب الإيضاح هو موقف ابن خلدون من وجود معرفة حقيقة من عدمه.⁽¹⁾ وابن خلدون وفقاً لنظرته الاستخلافية، فإنه يؤمن بوجود معرفة حقيقة عن عالم حقيقي خارج أذهاننا؛ إذ لو لم يكن كذلك لما صح أن يكون الإنسان خليفة. فإذا لم يكن هناك عالم حقيقي، منفصل عنا، ممكن معرفته وتسييره، فما الفائدة إذاً بقول إن الإنسان خليفة الله في أرضه، وأنه الكائن الوحيد الذي خصه الله بالتفكير قادر به على تحصيل معاشة ومعرفة خالقه؟ فإذا كان الإنسان للوجود من حوله أي معرفته معرفة حقيقة هو خاصية تميّز بها الإنسان عن غيره من الحيوانات، "وذلك أن الإنسان بما هو إنسان إنما يتميّز عن سائر الحيوان بالإدراك".⁽²⁾ وبهذا الإدراك فقط استحقّ أن يمنح الخلافة على سائر الموجودات وتسخيرها في طاعته.

وابن خلدون تماشياً مع نظرته الاستخلافية لم يجعل حدّاً لما يمكن للإنسان الخليفة معرفته، بل الوجود كلّه شاهده وغبيه ممكّن معرفته والتعامل معه. فهو بما أودع الله فيه من الخصائص قادر على الاستحالة والترقى من عالم إلى آخر "للنفس

(1) Roderick M Chisholm. *Theory of Knowledge*, New Jersey: Prentice Hall, 3rd ed, 1989, p.1.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 381

الإنسانية استعداد للانسلاخ من البشرية إلى الملكية، لتصير بالفعل من جنس الملائكة وقتاً من الأوقات، وفي لمحات من اللمحات.⁽¹⁾ وهو يرى أنّ حصول النفس على كمالها مرهون "بحصول المعرفة لها بحقائق الموجودات، حتى تتصور عالمها وتعرف صفات موجده وآثاره".⁽²⁾ ويرى كذلك أنّ حتّي معرفة الوجود والتطلع إلى كشف أسراره هو جبلة فطر الإنسان الخليفة عليها. "اعلم أنّ من خواص النفوس البشرية التشوّف إلى عواقب أمورهم، وعلم ما يحدث لهم من حياة وموت وخير وشرّ، سيما الحوادث العامة كمعرفة ما بقي من الدنيا، ومعرفة مدد الدول أو تفاوتها. والتطلع إلى هذا طبيعة للبشر محبولون عليها".⁽³⁾

وينقسم الوجود الممكّن معرفته وإدراكه عند ابن خلدون إلى ثلاثة أقسام، هي: عالم الحُسْن، وعالم النفس، وعالم الأرواح؛ يقول: "إنّا نشهد في أنفسنا بالوجودان الصحيح وجود ثلاثة عوالم: أقولها: عالم الحُسْن، ونعتبره بمدارك الحُسْن الذي شاركتنا فيه الحيوانات بالإدراك، ثم نعتبر الفكر الذي اختص به البشر فنعلم منه وجود النفس الإنسانية علماً ضروريًا بما بين جنبينا من مدارك العلمية التي هي فوق مدارك الحُسْن؛ فتراها عالماً آخر فوق عالم الحُسْن. ثم نستدلّ على عالم ثالث فوقنا بما نجد بينا من آثاره التي تلقى في أفئدتنا كالإرادات والوجهات، نحو الحركات الفعلية، فنعلم أنّ هناك فاعلاً يبعثنا عليها من عالم فوق عالمنا وهو عالم الأرواح والملائكة. وفيه ذوات مدركة لوجود آثارها فيما مع ما بيننا وبينها من المغایرة".⁽⁴⁾

1.2.4. الرد على المشكّكة: وبناء عليه فإننا نجده يهاجم المشكّكة الذين يعتقدون بالعدمية الوجودية، وينفون وجود أي عالم خارجي، منفصل عنا، ويعتبرون أنّ كلّ ما ندركه ونحسّه هو مجرد وجود في مداركنا البشرية لا حقيقة له أصلًا. "وغالطوا في غيرية المظاهر المدركة بالحس والعقل بأن ذلك من المدارك البشرية،

(1) المصدر السابق، ص.373.

(2) ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، ص.56.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص.259.

(4) المصدر السابق، ص.372.

وهي أوهام. ولا يريدون الوهم الذي هو قسيم العلم والظن والشك؛ إنما يريدون أنها كلها عدم في الحقيقة، وجود في المدرك البشري فقط. ولا وجود بالحقيقة إلا للقديم، لا في الظاهر ولا في الباطن.⁽¹⁾ فالوجود عندهم كله في حقيقته وجود واحد بسيط، ويررون أنَّ وجود الموجودات المحسوسة المفضل هو وجود اعتباري مشروط بوجود المدرك الحسي؛ وكذا الموجودات المعقوله والمُتوهمة مشروطة بالمدرك العقلي، فهي أشبه بوجود الألوان المشروط بوجود الضوء. "وهم في هذا كله يفرون من التركيب والكثرة بوجه من الوجه، وإنما أوجبها عندهم الوهم والخيال... وأن حقيقة ما يقولونه في الوحدة شبيه بما يقوله الحكماء في الألوان، من أنَّ وجودها مشروط بالضوء؛ فإذا عدم الضوء لم تكن الألوان موجودة بوجهه. وكذا عندهم الموجودات المحسوسة كلها مشروطة بوجود المدرك الحسي؛ بل وال الموجودات المعقوله والمُتوهمة أيضاً مشروطة بوجود المدرك العقلي؛ فإذاً الوجود المفضل كله مشروط بوجود المدرك البشري. فلو فرضنا عدم المدرك البشري جملة لم يكن هناك تفصيل في الوجود، بل هو بسيط واحد. فالحر والبرد، والصلابة واللين، بل والأرض والماء، والنار والسماء والكواكب، إنما وجدت لوجود الحواس المدركة لها، لما جعل في المدرك من التفصيل، الذي ليس في الموجود، وإنما هو في المدارك فقط. فإذا فقدت المدارك المفصلة فلا تفصيل، إنما هو إدراك واحد، وهو أنا لا غيره. ويعتبرون ذلك بحال النائم؛ فإنه إذا نام فقد الحس الظاهري، فقد كلَّ محسوس، وهو في تلك الحالة؛ إلاً ما يفضل له الخيال. قالوا: فكذلك اليقظان إنما يعتبر تلك المدارك كلها على التفصيل بنوع مدركه البشري، ولو قدر فقد مدركه فقد التفصيل؛ وهذا معنى قولهم: الوهم، لا الوهم الذي هو من جملة المدارك البشرية.⁽²⁾ هذا مجمل رأيهما، وهو كما يقول: "في غاية السقوط؛ لأنَّا نقطع بوجود البلد الذي نحن مسافرون إليه يقيناً مع غيابه عن أعيننا، وبوجود السماء المظلمة والكواكب وسائر الأشياء الغائبة عنا. والإنسان قاطع

(1) المصدر نفسه، ص 384.

(2) نفسه، ص 385-386.

بذلك، ولا يكابر أحد نفسه في اليقين.⁽¹⁾

2.2.4. الرد على الطبيعيين: ولا يفهم من هذا أن ابن خلدون بهذه النظرة قد انحاز إلى التيار المادي كما حاول البعض نعته بذلك.⁽²⁾ بل هو على العكس من ذلك فإنّنا نجده في مقابل مهاجمته للعدمية الوجودية قد تصدّى كذلك وفق نظرته الاستخلافية لأولئك الفلاسفة الذين بالغوا في الاعتماد على العقل، وحصروا نطاق معارفهم فيما تدركه الحواس فقط، وأسندوا كلّ الموجودات إلى العقل الأول ووقفوا به عند مرتبة الواجب. فهذا حسب رأيه "قصور عما وراء ذلك من رُتب خلق الله، فالوجود أوسع نطاقاً من ذلك" **﴿وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾** [التحل: 8]، وكأنّهم في اقتصارهم على إثبات العقل فقط والغفلة عما وراءه بمثابة الطبيعيين، المقتصررين على إثبات الأجسام خاصة المعرضين عن النقل والعقل، المعتقدين أنّه ليس وراء الجسم في حكمة الله شيء.⁽³⁾ فعنه ليس كلّ شيء يمكن إدراكه عن طريق الحواس أو عن طريق العقل بل إنّ هناك أموراً ما ورائية لا سبييل إلى معرفتها إلا عن طريق الخبر الذي جاءت به الرسل.⁽⁴⁾

1.2.2.4. عرض أدلةّهم، وابن خلدون لا ينطلق في معارضته لهذا الاتجاه الفكري من مجرد اعتقاد لا يستند فيه إلى برهان، بل نجده يعرض آراء هذا الاتجاه والمنطق الذي أوصل إليها، ثمّ يحاول بيان قصورها وعدم كفايتها في غير مجالها؛ إذ إنّ النّظر الذي اعتمدته أصحاب هذا المذهب في إثبات معارفهم حسب رأيه، إنّما هو في المعاني المأخوذة من الموجودات العitive المحسوسة، حيث يجرّد منها صوراً منطبقة على جميع الأفراد، تسمّى المعقولات الأوائل. ثمّ تجرّد من تلك المعاني الكلية إذا كانت مشتركة مع معانٍ أخرى، وقد تميّزت عنها في الذهن، فتجرّد منها معانٍ أخرى وهي التي اشتراك بها، ثم تجرّد ثانية، إن شاركتها غيرها،

(1) نفسه، ص 386.

(2) سفيتلانا، العمران البشري في مقدمة ابن خلدون، ص 236.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص 442.

(4) المصدر السابق، ص 441.

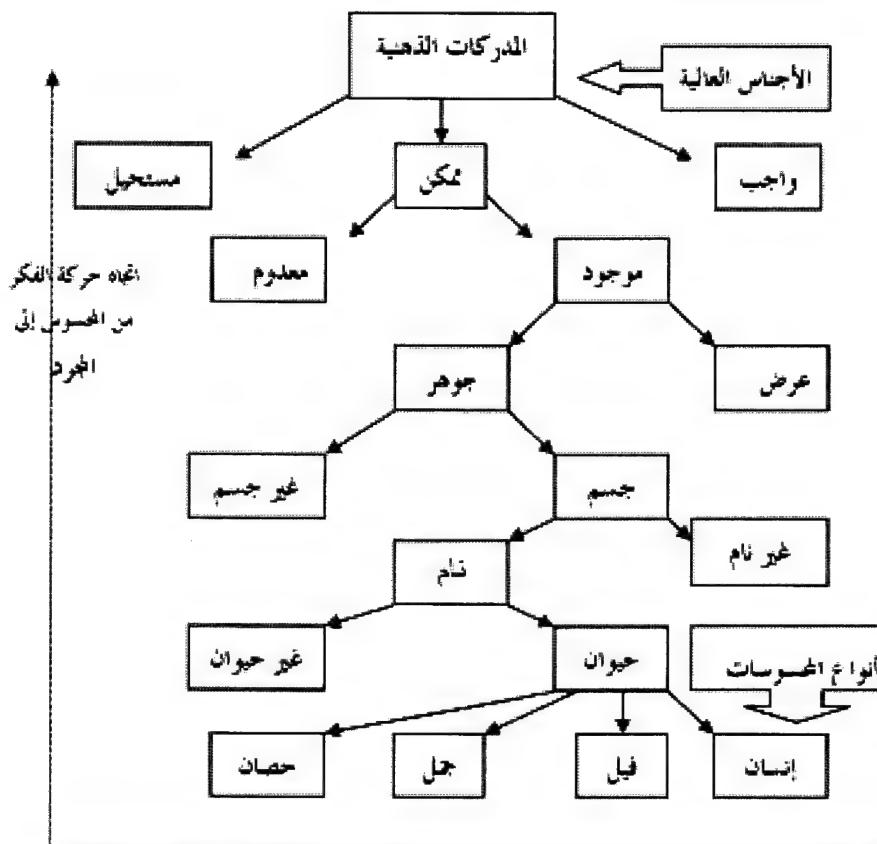
وثلاثاً، إلى أن يتّهي التجريد إلى المعاني البسيطة الكلية، المنطبقة على جميع المعاني والأشخاص، ولا يكون منها تجريد بعد هذا، وهي الأجناس العالية. وهذه المجرّدات كلّها من غير المحسوسات هي من حيث تأليف بعضها مع بعض لتحصيل العلوم منها تسمى المعقولات الثانوي. فإذا نظر الفكر في هذه المعقولات المجردة، وطلب تصوّر الوجود كما هو، فلا بد للذهن من إضافة بعضها إلى بعض، ونفي بعضها عن بعض بالبرهان العقلي اليقيني، ليحصل تصوّراً صحيحاً مطابقاً.⁽¹⁾ ويمكن تلخيص هذه الخطوات في الشكل الرقم (1.4).⁽²⁾

(1) المصدر نفسه، ص 441.

(2) انظر كذلك قوله في ص 401: "وهذا مثل ما يجزد من أشخاص الإنسان صورة النوع المنطبق علىّها. ثم ينظر بينه وبين الحيوان ويجزد صورة الجنس المطبقة عليهم، ثم ينظر بينهما وبين النبات إلى أن يتّهي إلى الجنس العالى، وهو الجوهر؛ فلا يجد كلياً يوافقه في شيء؛ فيقف العقل هنالك عن التجريد"؛ وانظر كذلك الميدانى، عبد الرحمن حسن حبنكة، ضوابط المعرفة (دمشق: دار القلم، ط 3، 1988م)، ص 43.

الشكل الرقم (1.4)

سلم تجريد المعاني



فكمما هو واضح من الرسم السابق فإنّ مني أحکامهم العقلية هو الوجود الحسي "ثم ترقى إدراکهم قليلاً فشعروا بوجود النفس من قبل الحركة والحس بالحيوانات؛ ثم أحسوا من قوى النفس بسلطان العقل. ووقف إدراکهم فقضوا على الجسم العالي السماوي بنحو من القضاء على أمر الذات الإنسانية. ووجب عندهم أن يكون للفلك نفس وعقل كما للإنسان، ثم أنهوا ذلك نهاية عدد الأحاداد وهي العشر، تسع مفصّلة ذاتها جمل وواحد أول مفرد وهو العاشر. ويزعمون أنّ السعادة في إدراك الوجود على هذا التّحو من القضاء مع تهذيب النفس، وتخلّقها

بالفضائل، وأن ذلك ممكّن للإنسان، ولو لم يرد شرع لتمييزه بين الفضيلة والرذيلة من الأفعال بمقتضى عقله ونظره، وميله إلى المحمود منها، واجتنابه للمذموم بفطرته وأن ذلك إذا حصل للنفس حصلت لها البهجة واللذة، وأن الجهل بذلك هو الشقاء السرمدي، وهذا عندهم هو معنى التعيم والعذاب في الآخرة إلى خطط لهم في تفاصيل ذلك معروفة من كلماتهم.⁽¹⁾

أ. 2.2.2.4. نقض أدلةِهم، هذا ملخص مذهبهم والحجج التي يستندون إليها فيه؛
أما اعتراض ابن خلدون عليهم فيمكن تلخيصه في النقاط الآتية:
أولاً: قصور براهينهم على مدعياتهم في الموجودات، وذلك من جهتين:

أ. أما قصورها في الموجودات الجسمانية فيتمثل في عدم يقينية انتظام الذهنية على الموجودات الخارجية؛ لأن تلك أحكام ذهنية كليّة عامّة، والموجودات الخارجية متّسخّصة بمowardها. ولعل في المواد ما يمنع مطابقة الذهني الكلّي للخارجي الشخصي.⁽²⁾

ب. وأما قصورها في الموجودات التي وراء الحسّ فيتمثل في عدم قدرتنا على التجريد منها؛ لأن التجريد ممكّن فيما هو مدرك لنا؛ أما الذوات الروحانية فهي غائبة عنّا، ولا "يتّأثّر برهان عليها ولا مدرك لنا في إثبات وجودها على الجملة؛ إلا ما نجده بين جنبينا من أمر النفس الإنسانية وأحوال مداركها، وخصوصاً في الرؤيا التي هي وجدانية لكل أحد، وما وراء ذلك من حقيقتها وصفاتها فأمر غامض لا سبيل إلى الوقوف عليه".⁽³⁾ وهذا ما أقرّ به محققوهم من "أنّ ما لا مادة له لا يمكن البرهان عليه، لأنّ مقدّمات البرهان من شرطها أن تكون ذاتية".⁽⁴⁾

ثانياً: زيف "قولهم إنّ السعادة في إدراك الموجودات على ما هي عليه بتلك

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 442.

(2) المصدر السابق، ص 443.

(3) المصدر نفسه، ص 443.

(4) نفسه، ص 443.

البراهين.⁽¹⁾ لأنّ الإنسان جسم وروح ولكلّ جانب مداركه الخاصة، والمُدرك منها الجانب الروحاني. فالمدارك الجسمانية يدركها "بواسطة آلات الجسم من الدماغ والحواس".⁽²⁾ وأما المدارك الروحانية فإنه "يدركها بذاته من غير واسطة".⁽³⁾ إلا أنّ الابتهاج بالإدراك الذي بغير واسطة أشدّ وألذّ من الإدراك الذي بواسطته؛ "فالنفس الروحانية إذا شعرت بإدراكتها الذي لها من ذاتها بغير واسطة، حصل لها ابتهاج ولذّة لا يعيّر عنها، وهذا الإدراك لا يحصل بنظر ولا علم، وإنما يحصل بكشف حجاب الحسن ونسيان المدارك الجسمانية بالجملة".⁽⁴⁾

ثالثاً: "وأما قولهم: إنّ البهجة الناشئة عن هذا الإدراك هي عين السعادة الموعود بها فباطل، لأنّا إنما تبيّن لنا بما قرروه أنّ وراء الحسن مدركاً آخر للنفس من غير واسطة، وأنّها تتبعج بإدراكتها ذلك ابتهاجاً شديداً؛ وذلك لا يعيّن لنا أنه عين السعادة الأخروية، ولا بدّ؛ بل هي من جملة الملاذ التي لتلك السعادة".⁽⁵⁾

رابعاً: وأما قولهم باستقلالية الإنسان بتهذيب نفسه وإصلاحها بملائسة الم محمود من الخلق ومجانبة مذمومها اعتماداً على اعتقادهم بأنّ السعادة الموعودة هي عين ابتهاج النفس بإدراكتها الذي لها من ذاتها، فهو تهذيب لا نفع له؛ إلاّ "في البهجة الناشئة عن الإدراك الروحاني فقط، الذي هو على مقاييس وقوانين. وأما ما وراء ذلك من السعادة التي وعدنا الشارع، على امثال ما أمر به من الأعمال والأخلاق؛ فأمر لا يحيط به مدارك المدركون. وقد تتبّه لذلك زعيمهم أبو علي بن سينا فقال في كتاب المبدأ والمعداد ما معناه: إنّ المعاد الروحاني وأحواله هو ما يتوصّل إليه بالبراهين العقلية والمقاييس، لأنّه على نسبة طبيعية محفوظة ووتيرة واحدة، فلنا في البراهين عليه سعة. وأما المعاد الجسماني وأحواله فلا يمكن إدراكه

(1) نفسه، ص 443.

(2) نفسه، ص 443.

(3) نفسه، ص 443.

(4) نفسه، ص 443.

(5) نفسه، ص 444.

بالبرهان، لأنّه ليس على نسبة واحدة، وقد بسطته لنا الشريعة الحقّة محمديّة، فلينظر فيها ولنرجع في أحوالها.⁽¹⁾

فابن خلدون وفق نظرته الاستخلافية يرى بوجود عالم خارج عنّا يمكن معرفته عن طريق الحواس بالتجربة والنظر العقلي وهو عالم الموجودات الحسيّة الذي كُلّف الإنسان برعايتها والاستخلاف عليه؛ إذ لو لم يمكن له إدراكه ومعرفته لما صحّ له الاستخلاف عليه. وجود عالم آخر فوق مدارك الحس يمكن معرفته والتواصل معه؛ ولكن ليس عن طريق التجربة والنظر العقلي؛ ولكن عن طريق الخبر الذي اختصّ به بعض النّفوس المصطفة.

3.4 أصناف العارفين وأنواع المعارف وأاليات حصولها

بناء على ما تقدّم ذكره، فإنّ المعارف من وجهة نظر استخلافية، هي معرفتان: معرفة حسيّة، ومعرفة غيبيّة؛ ولكن قبل أن ندخل في تفصيلها وبيان طرق حصولها تجدر التوطئة لذلك بشيء من الكلام حول أصناف النّفوس العارفة وأطوار معارفهم، وما يختص به كلّ صنف من المعارف.

1.3.4. أصناف العارفين وأطوار معارفهم: يقسم ابن خلدون النّفوس العارفة وفق مبدئه في الاستحالة والترقي من أسفل إلى أعلى؛ من عالم الحس إلى عالم الملائكة إلى ثلاثة أصناف: صنف عاجز بالطبع عن الوصول إلى الإدراك الروحاني، وصنف متوجّه بتلك الحركة الفكرية نحو العقل الروحاني، وصنف مفظور على الانسلاخ من البشرية جملة جسمانيّها وروحانيّتها إلى الملائكة من الأفق الأعلى. وكذا معارفهم فهي كذلك تصاعدية؛ تبدأ بعالم الحس المشترك بين أقسام النّفوس الثلاثة، ثم ترتفع إلى عالم الوجدان المشترك بين القسمين الثاني والثالث، ثم ترتفع إلى عالم الشهدود الذي يختص به الصنف الثالث وحده.⁽²⁾ وهذه النّفوس لها في

(1) نفسه، ص 444-445؛ انظر القول الوارد في المعاد، في: ابن سينا، النّجاة في المنطق والإلهيات، ص 151-

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 78-79.

بلغ المعرف أربعة أطوار، هي: طور اليقظة، وطور النوم، وطور النبوة، وطور الموت. والطوارن الأولان مشتركان بين جميع النفوس البشرية؛ أما الطور الثالث فهو خاص ببعض النفوس المصطفاة، أما الطور الرابع فهو مشترك بين جميع الموتى من كلّ صنف.⁽¹⁾ ويرى ابن خلدون أنَّ الاتصال بعالم الغيب لا بدّ فيه من غيبة النفس الناطقة عن الحسّ، سواء أكان ذلك بالفطرة أم بالنوم أم بالموت الحقيقي أو الكسيبي، وسواء كانت تلك الغيبة كاملة أم غيبة ناقصة، المهم أن يكون هناك غيبة عن الحسّ بأي نوع كانت وإنما لم يحصل لها اتصال ولا معرفة بالغيب.⁽²⁾ لهذا نجده يتصرّد لمن يزعم بلوغ الغيب من دون غيبة عن الحسّ، "وقد يزعم بعض الناس أنَّ هنا مدارك للغيب، من دون غيبة عن الحسّ".⁽³⁾ هذه على العموم أصناف العارفين وأطوار معارفهم، وسوف تزداد إيضاحاً من خلال الحديث عن المعرفة الحسية، والمعرفة الغيبية .

2.3.4. المعرفة الحسية، يرى ابن خلدون أنَّ المعرفة الحسية هي معرفة أساسية وضرورية لا يتمُّ وجود الإنسان الخليفة إلَّا بها؛ إذ بها يتمكّن من حفظ حياته، وتنمية قدراته، وتحقيق إنسانيته، وإصلاح دنياه التي هي مطيّة آخرته. ونظراً إلى أهميتها وخطورتها فقد جعل الله مدارك تحصيلها واضحة جلية؛ "فاما مداركه في الطور الأول فواضحة جلية. قال الله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرِجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْعَدَةَ﴾ [النحل: 78]. ف بهذه المدارك يستولي على ملوكات المعارف ويستكمّل حقيقة إنسانية ويوفي حق العبادة المفضية به إلى النجاة."⁽⁴⁾ كما جعل الطبيعة مصدر هذه المعرفة مطرودة القوانين وتحت سيطرة الإنسان وفي متناول قدرته؛ "إِنَّمَا يحيط علماً في الغالب بالأسباب التي هي طبيعة ظاهرة، وتقع في مداركها على نظام وترتيب، لأنَّ الطبيعة محصورة للنفس

(1) المصدر السابق، ص 378-379.

(2) المصدر نفسه، ص 82-87.

(3) نفسه، ص 89.

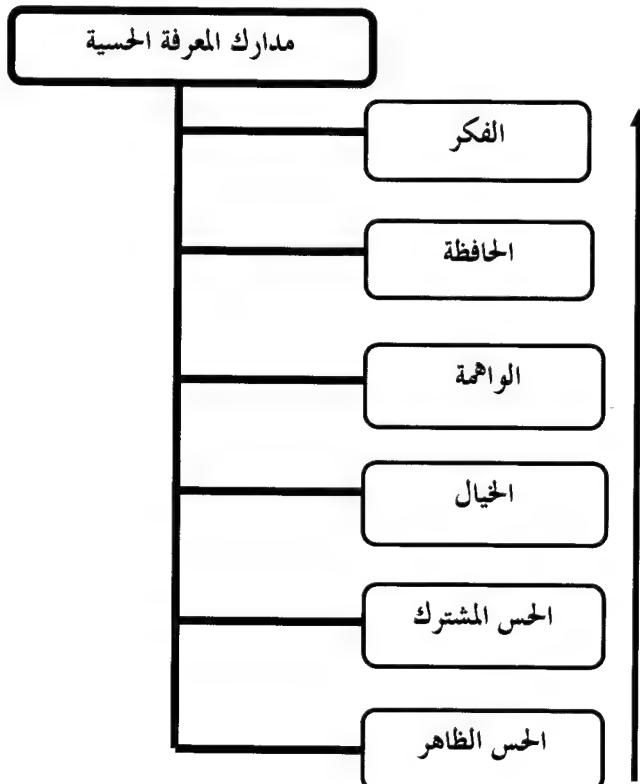
(4) نفسه، ص 379.

وتحت طورها".⁽¹⁾ وهي مشتركة بين جميع البشر لا فضل فيها لأحد على أحد إلا بالسعي والكسب؛ إذ هي نطاق إدراكيهم "البصري الجسماني". وإليه تنتهي مدارك العلماء وفيه ترسخ أقدامهم".⁽²⁾ هذه هي المعرفة الحسية عند ابن خلدون، وسنحاول الآن التعرّف على مداركها وكيفية حصولها.

1.2.3.4. مدارك المعرفة الحسية: يمكن تلخيص مدارك المعرفة الحسية عند ابن خلدون في الشكل رقم (2.4).

الشكل رقم (2.4)

رسم مدارك المعرفة الحسية



(1) نفسه، ص363

(2) نفسه، ص78

فهذه إجمالاً مدارك المعرفة الحسية، فهي كما في الشكل أعلاه، تبدأ من أسفل الهرم بالحسن الظاهر، ثم ترقي صعوداً منه إلى الحسن المشترك، ثم إلى الخيال، ثم منه إلى الواهمة، ثم إلى الحافظة، ثم إلى الفكر.

2.2.3.4. كيفية حصول المعرفة الحسية: والآن نأتي إلى شرح هذه المدارك وكيفية تفاعلها فيما بينها في إنتاج المعرفة من خلال ما ذكره ابن خلدون من نصوص.

أولاً: الحسن الظاهر، ويعني به الحواس الخمس، هي: السمع، والبصر، واللمس، والشم، والذوق؛ فهي منافذ الإنسان على الوجود من حوله، بل وكل غيره من الحيوانات تشارك معه فيها، وإنما الذي ميّزه عنها هو قدرته على التجريد والتحليل والتركيب لما يرد عليه من صور هذا الوجود. "الأصل في الإدراك إنما هو المحسوسات بالحواس الخمس. وجميع الحيوانات مشتركة في هذا الإدراك من الناطق وغيره؛ وإنما يتميّز الإنسان عنها بإدراك الكلمات وهي مجردة من المحسوسات."⁽¹⁾

ويمّا أنّ الحواس هي منافذ الإنسان على الوجود؛ فإنّ التصور الفعلي للوجود لدى الإنسان يتسع ويكمّل بكمالها ويضيق وينقص بنقصانها. "واعلم أنّ الوجود عند كلّ مُدرك في بادئ رأيه أنه منحصر في مداركه لا يدعوها، والأمر في نفسه بخلاف ذلك، والحقّ من ورائه. ألا ترى الأصمّ كيف ينحصر الوجود عنده في المحسوسات الأربع والمعقولات، ويسقط من الوجود عنده صنف المسموعات. وكذلك الأعمى أيضاً يسقط من الوجود عنده صنف المرئيات."⁽²⁾

وعلى الرغم من امتداح ابن خلدون لهذا الحسن الظاهر، وعدّه طريق المعرفة الأول الذي بدونه تصبح مهمّة الاستخلاف نفسها لا معنى لها وتکليف بما لا يطاق؛ فإنّنا نجد في سياق آخر يلمّح إلى ضعفه وإمكانية خداعه ونقله صوراً غير واقعية

(1) نفسه، ص 401

(2) نفسه، ص 364

عن الوجود مثلاً هو حال المسحورين مع ساحرهم؛ حيث يعمد هذا الأخير إلى قوائم المتخيّلة؛ "فيتصير فيها نوع من التصرف ويلقي فيها أنواعاً من الخيالات والمحاكاة وصوراً مما يقصده من ذلك، ثم ينزلها إلى الحسّ من الرائين بقّوة نفسه المؤثّرة فيه، فينظرها الرّاؤون كأنّها في الخارج، وليس هناك شيء من ذلك."⁽¹⁾

وابن خلدون بهذا الرأي يكون قد أدخلنا في دائرة يصعب الخروج منها؛ إذ ما دامت الحواس التي هي منافذنا على هذا الوجود بهذه الدرجة من البساطة والضعف، فإلى أي مدى يمكن لنا الاعتماد عليها في بناء معارفنا؟ وهذا المدخل طالما استغلّه المشكك للطعن في المعرفة ونفي إمكانية وقوعها.⁽²⁾ ونحن لا نريد أن ندخل في تفصيات هذا الاتجاه الفلسفـي الذي ليس من مهمتنا بيانه، وإنّما يهمّنا هو كيف أمكن لابن خلدون الجمع بين مدحه لهذا الحس الذي عده المنفذ الوحـيد الذي بدونه يستحيل إدراك الوجود، وبين القول بإمكانية خداعه؟ مما يعني جديـلاً أنّ بعض معارفنا إن لم نقل كلـها هي معارف غير صادقة بل هي مجرّد وهم، ويمكن القول عندئـذ "بأنّ كلـ تجاربنا هي نتيجة لتأثيرات بعض الأرواح الشـريرة".⁽³⁾ بل يمكن أن نتساءل حول مدى وعي ابن خلدون نفسه بهذا التناقض من عدمه.

لا شك عندي في وعي ابن خلدون بهذه القضية ولا أدّل على ذلك من رده على العدميين الذين ينفون وجود عالم حقيقي خارج أذهاننا وقد أوردنا رده عليهم في أول هذا الفصل عند الحديث على إمكانية المعرفة، فلا حاجة لإعادته هنا. ويكتفي أن نضيف بعض الإشارات التي توضح موقفه من هذا الاعتراض المحتمـل، وذلك بوضعها في الصياغـات التبريرـية الآتـية:

أ. لو قيل له إنّ قولك بإمكانية تصرف الساحر في بصر المسحور وجعله يرى صور أشياء لا حقيقة لها في الخارج، هو اعتراف بدخول الوهم إلى معارفنا وعدم

(1) نفسه، ص 408.

(2) Ralph Baergen, *Contemporary Epistemology*, USA: Harcourt Brace College Publishers, 1995, pp.131-142.

(3) Chisholm. *Theory of Knowledge*, p.2.

وأقيمتها. وإلا ما الضامن أنَّ ما تدَّعِيهُ بأنَّ صور حقيقة الواقع ليس إلَّا مجرد وهم لا مقابل له في الواقع.

فيجيب ابن خلدون بأنَّه لو لم يكن للحواس صور حقيقة سابقة عن الواقع⁽¹⁾ لما استطاع الساحر أن يُرى المسحور ما أمكن أن يريه من صور؛ إذ هي كلُّها صور مخزونة في الخيال استطاع الساحر بقُرْة تأثيره النفسية إعادةتها إلى نظر المسحور، وحاله هنا مثل حال النائم الذي لا يمكن أن يصوَّر له خياله في منامه شيئاً إلَّا وفق ما قد رأَه في يقظته، أي اعتماد خياله على المخزون السابق للصور الواقعية "واعلم أيضاً أنَّ الخيال إذا ألقى إليه الروح مدركه، فإنما يصوَّره في القوالب المعتادة للحسن، وما لم يكن الحسَن أدركه قطٌّ من القوالب فلا يصوَّر فيه شيئاً".⁽²⁾

بـ. كذلك يمكن دفع هذا الاعتراض بأنَّ علمنا بعدم واقعية ما يراه المسحور من الصور هو دليل على وعياناً بواقعية ما عدناها من الصور، وهو دليل على قدرتنا على التمييز بين الحالتين والحكم عليهما. فعل الساحر نفسه ووعيه بما يفعل هو دليل كذلك على التمايز بين الحالتين، وإلاً لو لم يكن كذلك لما عَدَ هو نفسه ساحراً لاشتباه الحالتين عندئذ.

جـ. ومما يؤكِّد وعي ابن خلدون بهذه القضية وإجابته لها إجابة علمية ما ذكره في الفصل الحادي والعشرين من الباب السادس تحت عنوان "المناظرة من فروع الهندسة"⁽³⁾ حيث بين فيه قيمة الهندسة كعلم طبيعي ودوره في تمحيص المعرفة واختبارها وعصمة الفكر من الزلل وتمكينه من اختبار ما يورده إليه البصر من صور قد يشوب بعضها الغلط والتحريف، حيث يقول تحت هذا العنوان: "وهو علم يتبيَّن به أسباب الغلط البصري، بمعرفة كيفية وقوعها، بناءً على أنَّ إدراك البصر يكون بمخروط شعاعي، رأسه نقط الباصر وقاعدته المرئي. ثم يقع الغلط كثيراً في رؤية القريب كبيراً والبعيد صغيراً. وكذا رؤية الأشياء الصغيرة تحت الماء وراء الأجسام

(1) Ibid., p.3. Ralph. *Contemporary Epistemology*, p.143.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 391.

(3) المصدر السابق، ص 399.

الشفافية كبيرة ورؤية النازلة من المطر خطأً مستقيماً، والسلقة دائرة وأمثال ذلك. فيتبين في هذا العلم أسباب ذلك وكيفياته بالبراهين الهندسية، ويتبين به أيضاً اختلاف المنظر في القمر، باختلاف العروض الذي ينبغي عليه معرفة رؤية الأهلة وحصول الكسوفات وكثير من أمثال هذا.⁽¹⁾

أما مهمة قوى الحس الظاهر فهي التقاط الصور فرداً ثم رفعها إلى الحس المشترك، "فقوى الحس الظاهر بالآلات في البصر والسمع وسائرها ترقى إلى الباطن، وأوله الحس المشترك."⁽²⁾

ثانياً: الحس المشترك، وهو أول الحس الباطن، "وهو قوة تدرك المحسوسات مبصرةً ومسيرةً وملمسةً وغيرها في حالة واحدة؛ وبذلك فارقت قوة الحس الظاهر؛ لأن المحسوسات لا تزدحم عليها في الوقت الواحد. ثم يؤديه الحس المشترك إلى الخيال."⁽³⁾

ثالثاً: الخيال، "وهي قوة تمثل الشيء المحسوس في النفس كما هو مجرد عن المواد الخارجة فقط."⁽⁴⁾ أما مهمة هذه القوة الإدراكية فيمكن نعتها بالأهمية التحويلية المزدوجة؛ ففي حالة اليقظة تحول الرموز الواردة إليها من الحس المشترك إلى صور مطابقة لأصلها الخارجي مجردًا من عناصرها المادية بما يتلاءم والعالم الباطني التجريدي، "ثم يرتقي الخيال إلى الواهمة والحافظة".⁽⁵⁾ أما في حالة النوم فتحول الرموز الواردة إليها من النفس إلى صور مناسبة للحس الظاهر، يقول ابن خلدون عند حديثه عن الرؤيا: "الخيال يأخذ تلك الصور المدركة فيتمثلها بالحقيقة أو المحاكاة في القوالب المعهودة."⁽⁶⁾

(1) المصدر نفسه، ص 399.

(2) ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: وافي، ج 1، ص 407.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص 78.

(4) المصدر السابق، ص 78.

(5) المصدر نفسه، ص 78.

(6) نفسه، ص 83، 390.

ويتقاسم الخيال مع الحس المشترك الجزء الأول من الدماغ، "وآلـة هاتـين القوتـين في تصرـيفـهما البـطـنـ الأولـ منـ الدـمـاغـ: مـقـدـمـهـ لـلـأـولـيـ وـمـؤـخـرـهـ لـلـثـانـيـةـ".⁽¹⁾

رابعاً: الواهمة، وهي قوة لإدراك المعاني الجزئية "المتعلقة بالشخصيات كعداوة زيد وصداقة عمرو ورحمة الأب وافتراض الذئب".⁽²⁾

خامساً: الحافظة، أما الحافظة فهي قوة مهمتها حفظ "المدركات كلـها متـخيـلةـ وغيرـ متـخيـلةـ؛ وهي كالـخـزانـةـ تحـفـظـهاـ لـوقـتـ الحاجـةـ إـلـيـهاـ".⁽³⁾

وتتقاسم الواهمة والحافظة الجزء الأخير من الدماغ، "وآلـة هاتـين القوتـين في تصرـيفـهما البـطـنـ المؤـخـرـ منـ الدـمـاغـ: أولـهـ لـلـأـولـيـ، وـمـؤـخـرـهـ لـلـأـخـرـىـ. ثمـ تـرـتـقـيـ جميعـهاـ إـلـىـ قـوـةـ الفـكـرـ".⁽⁴⁾

سادساً: الفكر، الفكر الإنساني هو قوة "طبيعة مخصوصة، فطرها الله كما فطر سائر مبدعاته".⁽⁵⁾ وهو "القوة التي يقع بها حركة الرؤية والتوجه نحو التعقل".⁽⁶⁾ وهو نتيجة "لوجдан حركة للنفس في البطن الأوسط من الدماغ".⁽⁷⁾ وهو كما سبق في فصل الاستخلاف الأداة "التي تميز بها البشر من بين سائر الحيوانات".⁽⁸⁾ وقد تمركزت هذه القوة الإدراكيّة في "البطن الأوسط من الدماغ".⁽⁹⁾ أي بين بطنه الأول؛ موقع التجميع (الحس المشترك) والتحويل (الخيال)، وبين بطنه المؤخر؛

(1) ابن خلدون ، المقدمة، تحقيق: وافي، ج 1، ص 407. في النسخة المعتمدة جاء بلفظ "مقدمة للأولى ومؤخرة للثانية" بالباء المربوطة بدل هاء الضمير وهو خطأ مخالف لسياق الكلام لفظاً ومعنى.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص 78.

(3) المصدر السابق، ص 78.

(4) المصدر نفسه، ص 78.

(5) نفسه، ص 459.

(6) نفسه، ص 78.

(7) نفسه، ص 459.

(8) نفسه، ص 459.

(9) نفسه، ص 78.

موقع التمييز (الواهمة) والتخزين (الحافظة).

أ. أقسام الفكر، قسم ابن خلدون الفكر، تماشيا مع مبدئه في ترتيب الكائنات واستحالتها، تقسيما هرميا حسب مراحل تطوره الوظيفية إلى ثلاثة أقسام: وهي العقل التميزي، والعقل التجاري والعقل النظري "العقل التجاري"، وهو يحصل بعد العقل التميزي الذي تقع به الأفعال كما بياناه. وبعد هذين مرتبة العقل النظري الذي تكفل بتفسيره أهل العلوم.⁽¹⁾

فأما العقل التميزي فهو القسم المشترك بين جميع البشر به يوقعون أفعالهم "الإنسان من جنس الحيوانات، وأن الله تعالى ميّزه عنها بالفكر الذي جعل له، يوقع به أفعاله على انتظام وهو العقل التميزي".⁽²⁾ وهو الدرجة الدنيا من الفكر التي بها ينال المعاش ويناط التكليف، وبعدمها ي عدم التكليف والحساب. فالتفكير عنده في هذه المرتبة هو "علوم ضرورية للإنسان يشتّت بها نظره ويعرف أحوال معاشه واستقامة منزله. وكأنه إذا ميّز أحوال معاشه واستقامة منزله لم يبق له عذر في قبول التكاليف لصلاح معاشه. وليس من فقد هذه الصفة بفائد لنفسه ولا ذاهل عن حقيقته؛ فيكون موجود الحقيقة معدوم العقل التكليفي الذي هو معرفة المعاش".⁽³⁾ فالمعارف المصاحبة لهذه الدرجة هي معارف أولية ضرورية.

وأما العقل التجاري فهو مرتبة الفكر فوق مرتبة العقل التميزي. وهو على حدّ تعبيره الأمر الذي "يقتضي به العلم بالأراء والمصالح والمفاسد عليه، وهو العقل التجاري".⁽⁴⁾ فالمعارف الحاصلة في هذا القسم هي معارف "لا تبعد عن الحسن كلّ البعد ولا يتعمق فيها النظر؛ بل كلّها تدرك بالتجربة وبها يستفاد، لأنّها معان جزئية تتعلق بالمحسوسات وصدقها وكذبها، يظهر قريبا في الواقع؛ فيستفيد

(1) نفسه، ص 372.

(2) نفسه، ص 374.

(3) نفسه، ص 89.

(4) نفسه، ص 374.

طالبها حصول العلم بها من ذلك.⁽¹⁾ وهذه المعارف خاضعة لنوع البيئة ومدى تفاعل الفرد معها، "ويستفيد كل واحد من البشر القدر الذي يسر له منها مقتنعا له بالتجربة بين الواقع في معاملة أبناء جنسه."⁽²⁾

وأما العقل النظري، فهو مرتبة متقدمة للفكر. وعلامة هذا النوع من الفكر عنده هي "تصور الموجودات غائباً وشاهداً، على ما هي عليه، وهو العقل النظري."⁽³⁾ وهذا النوع من الفكر هو ما تنتهي إليه "مدارك العلماء وفيه ترسخ أقدامهم."⁽⁴⁾

بـ. كيفية إنتاج الفكر للمعرفة، أما طريقة إنتاج الفكر للمعرفة فإنها تتم من خلال تصرفه في ما يرد إليه من المعاني وذلك عبر ثلاثة مستويات:

فأما المستوى الأول فهو ما يمكن أن نطلق عليه بالعملية الاستقرائية الأولية لاكتشاف النظام الطبيعي للأشياء أي أن هذه العملية هي عملية رصد وتحليل بغية اكتشاف العلل الأولية للأشياء وأسبابها وشروطها تمهدًا لمعرفة قوانينها الكلية، وهذا ما يمكن أن يفهم من العبارة الآتية لابن خلدون عند وصفه لحركة الفكر؛ حيث يقول: "وذلك الفكر يدرك الترتيب بين الحوادث بالطبع أو بالوضع؛ فإذا قصد إيجاد شيء من الأشياء، فلأجل الترتيب بين الحوادث لا بد من التفطن بسببه أو علته أو شرطه، وهي على الجملة مبادئه؛ إذ لا يوجد إلا ثانياً عنها ولا يمكن إيقاع المتقدم متأخراً ولا المتأخر متقدماً. وذلك المبدأ قد يكون له مبدأ آخر من تلك المبادئ لا يوجد إلا متأخراً عنها؛ وقد يرتفع ذلك أو ينتهي".⁽⁵⁾

وأما المستوى الثاني فهو عملية تركيبية، تبدأ حيث انتهت الأولى، "إذا انتهى إلى آخر المبادئ في مرتبتين أو ثلاث أو أزيد، وشرع في العمل الذي يوجد به ذلك الشيء بدأ بالمبدأ الأخير الذي انتهى إليه الفكر؛ فكان أول عمله. ثم تابع ما

(1) نفسه، ص 371.

(2) نفسه، ص 371.

(3) نفسه، ص 374.

(4) نفسه، ص 78.

(5) نفسه، ص 370.

بعده إلى آخر المسبيات التي كانت أول فكرته مثلاً؛ لو فكر في إيجاد سقف يكتنّه انتقل بذهنه إلى الحائط الذي يدعمه، ثم إلى الأساس الذي يقف عليه الحائط فهو آخر الفكر ثم يبدأ في العمل بالأساس، ثم بالحائط، ثم بالسقف، وهو آخر العمل.⁽¹⁾

فهذهان المستويان هما فعلان مباشران للفكر وضروريان للحرك الإنساني في هذا الوجود؛ إذ "تارة يكون مبدأً للأفعال الإنسانية على نظام وترتيب".⁽²⁾

أما المستوى الثالث فيمثل مرحلة الاستنباط والتعتميم والتبؤ، "وتارة يكون مبدأً ليعلم ما لم يكن حاصلاً بأن يتوجه إلى المطلوب. وقد يصوّر طرفه ويروم نفيه أو إثباته، فيلوح له الوسط الذي يجمع بينهما، أسرع من لمح البصر إن كان واحداً. وينتقل إلى تحصيل وسط آخر إن كان متعدداً، ويصير إلى الظفر بمطلوبه. هذا شأن هذه الطبيعة الفكرية التي تميّز بها البشر من بين سائر الحيوانات".⁽³⁾

وهذه المرحلة هي ما يمكن أن نسمّيّه مرحلة التقعيد، وهي تكون إنما باكتشاف القوانين الحقيقة للظاهرة، أو بوضع أخرى تساعد في التعامل معها "وذلك الفكر يدرك الترتيب بين الحوادث بالطبع أو بالوضع".⁽⁴⁾ لأنّ الفعل الإنساني حسب رأي ابن خلدون متوقف على إدراك نظام الأشياء وترتيبها "فلا يتمّ فعل الإنسان في الخارج إلا بالفكر في هذه المرتبات لتوقف بعضها على بعض. ثم يشرع في فعلها".⁽⁵⁾ فإذا حصل له معرفة نظام الموجودات استطاع تسخيرها في طاعته والاستفادة منها في حفظ حياته وتحقيق معنى الاستخلاف الذي من أجله وُجد، "ولما كانت الحواس المعتبرة في عالم الكائنات هي المنتظمة؛ وغير المنتظمة إنّما هي تبع لها، اندرجت حينئذ أفعال الحيوانات فيها؛ فكانت مسخرة للبشر. واستولت

(1) نفسه، ص 370.

(2) نفسه، ص 459.

(3) نفسه، ص 459.

(4) نفسه، ص 370.

(5) نفسه، ص 370.

أفعال البشر على عالم الحوادث، بما فيه؛ فكان كلّه في طاعته وتسخّره. وهذا معنى الاستخلاف المشار إليه في قوله تعالى: (إِنَّمَا جَاعَلَ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً) فهذا الفكر هو الخاصّة البشريّة التي تميّز بها البشر عن غيره من الحيوان.⁽¹⁾

3.3.4. المعرفة الغيبيّة: يقسم ابن خلدون المعرفة الغيبيّة حسب نوع الغيبيّة عن الحس إلى ثلاثة أقسام: ما يحصل بالفطرة، وما يحصل بالنوم، وما يحصل بالموت.

1.3.3.4. ما يحصل بالفطرة: يقول ابن خلدون: "ثم إننا نجد في النوع الإنساني أشخاصاً يخبرون بالكائنات قبل وقوعها، بطبيعة فيهم يتميّز بها صنفهم عن سائر الناس، ولا يرجعون في ذلك إلى صناعة."⁽²⁾ ودليل ابن خلدون في حصول هذه المعارف -زيادة على ما ذكره من مبدأ ترتيب الكائنات وقدرة النفس البشرية على معرفة ما وراء عالم الحس من خلال مبدأ الاستحالة والترقي "للانسلاخ من البشرية إلى الروحانية"⁽³⁾ - هو الواقع. فهو وفق منهجه الواقعي يرى أنّ هذه المعارف "كلّها موجودة في عالم الإنسان لا يسع أحداً جحدها ولا إنكارها".⁽⁴⁾ وهو يرى أنّ الاطلاع على الغيب لا بدّ فيه من الغيبيّة عن الحس، "وقد يزعم بعض الناس أنّ هناك مدارك للغيب، من دون غيبيّة عن الحس".⁽⁵⁾ والنفوس التي يحصل لها هذا الانسلاخ والغيبيّة عن الحس فعلاً هي نوعان: ما يحصل له هذا الانسلاخ كاملاً من غير اكتساب ولا استعانته ومنها من يحصل لها هذا الانسلاخ ناقصاً.

أولاً: النفوس التي يحصل لها الانسلاخ كاملاً، والنفوس التي يحصل لها هذا الانسلاخ الكامل منحصرة في الصنف الثالث الذي سبق ذكره وهم الأنبياء عليهم السلام، يقول ابن خلدون واصفاً هذا الصنف وكيفية حصول معارفه: "وصنف مفظور على الانسلاخ من البشرية جملة جسمانيتها وروحانيتها إلى الملائكة من

(1) نفسه، ص 370.

(2) نفسه، ص 84.

(3) نفسه، ص 80.

(4) نفسه، ص 84.

(5) نفسه، ص 89.

الأفق الأعلى، ليصير في لمحات ملكا بالفعل، ويحصل له شهود الملا⁽¹⁾ الأعلى في أفقهم وسماع الكلام الفساني والخطاب الإلهي في تلك اللمحات. وبوضع هذا النص في سياق مفهوم الاستخلاف يتبيّن منه المسلمات الآتية، وهي:

أ. أنَّ هذا الصنف مفظور على الاستحالة الكاملة من البشرية حسيتها وروحيتها إلى الملائكيَّة؛ أي أنَّ هذا الصنف يحصل على كماله في لمحات من اللمحات لا بحسبه، بل بالاختيار الإلهي ليبلغ المعارف التي لا سهل للإنسان الخليفة الوصول إليها إلَّا عن طريق هذه النفوس المصطفاة. "اعلم أنَّ الله اصطفى من البشر أشخاصاً فضلهم بخطابه، وفطّرهم على معرفته، وجعلهم وسائل بينه وبين عباده، يعرِّفونهم بمصالحهم... وكان في ما يلقيه إليهم من المعارف ويفظُّرها على ألسنتهم من الخوارق والأخبار الكائنات المغيبة عن البشر التي لا سهل إلى معرفتها إلَّا من الله بواسطتهم، ولا يعلمنها إلَّا بتعليم الله إياهم".⁽²⁾

ب. أنَّ إمكانية هذه المعارف متضمنة في مبادئ ثلاثة:

فأَمَّا الإمكان الأول فيكمن في مبدأ طلب الكمال؛ فإنَّ النفس كما تقدَّم في فصل الاستخلاف قد أخرجت إلى هذا الوجود ناقصة وسُخِّر لها هذا الوجود وأُعطيت الاستخلاف عليه ل تستكمِل به ذاتها، فهي بطبعها تواقة للبحث عن كمالها، و"متحركة دائمًا ومتوجهة نحو ذلك".⁽³⁾ فهذا هو الإمكان الأول في كون النفس بطبعها تواقة لجبر ضعفها وإكمال نقصها.

وأَمَّا الإمكان الثاني فيكمن في المبدأ الوجودي في الاستحالة والترقي الذي ينطبق على جميع الكائنات بما فيها النفس الإنسانية التي "هي متصلة بالبدن من أسفل منها ومكتسبة به المدارك الحسية التي تستعدّ بها للحصول على التعقل بالفعل؛ ومتصلة من جهة الأعلى منها بأفق الملائكة ومكتسبة به المدارك العلمية

(1) نفسه، ص 79.

(2) نفسه، ص 73.

(3) نفسه، ص 78.

والغيبية.⁽¹⁾ فوجب وفق هذا المبدأ القبول بإمكانية "أن يكون للنفس استعداد للانسلاخ من البشرية إلى الملكية لتصير بالفعل من جنس الملائكة وقتاً من الأوقات في لمحات من اللمحات."⁽²⁾ ولا أدل على ذلك من وقوع هذه المعرفة لجميع البشر عن طريق الرؤيا؛ إذ "كل واحد من الأناسي رأى في نومه ما صدر له في يقظته مراراً غير واحدة، وحصل له على القطع أنَّ النفس مدركة للغيب في النوم ولا بد". وإذا جاز ذلك في عالم النوم فلا يمتنع في غيره من الأحوال؛ لأنَّ الذات المدركة واحدة، وخصائصها عامة في كل حال.⁽³⁾

وأما الإمكان الثالث فيكمن في الاقتضاء الاستخلافي، فمهمة الاستخلاف التي خُصَّ بها الإنسان من بين سائر المخلوقات تقتضي أن يكون هذا الخليفة على دراية بالمستلزمات الطبيعية والوضعية⁽⁴⁾ لهذه المهمة. غير أنه إن كان بمقدوره اكتشاف نواميس الكون وقوانينه الطبيعية بفكه بمقتضى مبدأ التسخير، فإنه غير قادر على معرفة ما يريده منه مُسْتَخِلِّفُه من التكاليف والشرعيات الوضعية لأنها من عالم فوق عالمه ولا سبيل للعقل إلى الوصول إليها إلا عن طريق "الخبر عن الواقع الشرعي".⁽⁵⁾

ج. أنَّ إمكانية صدق هذه المعرفات كائنة من جهتين اثنتين؛ من جهة المعرفة نفسها، ومن جهة العارف.

فأمّا صدقها من جهة نفسها فإنَّ في مطابقة هذه المعرفات الغيبية للواقع هو خير دليل على صدقها. ومن علامات صدقها الذاتي كذلك، تضمنها معاني الخير والعبادة والصدق والعفاف؛ فإنَّ العارف من هذا الصنف تجد معارفه كلُّها تدور

(1) نفسه، ص 78.

(2) نفسه، ص 77.

(3) نفسه، ص 84.

(4) نفسه، ص 345.

(5) نفسه، ص 345.

حول هذه المعاني النبيلة كالدعوة "إلى الدين والعبادة من الصلاة والعفاف."⁽¹⁾ فهي معارف خالصة من الأغراض الشخصية عامة النفع لكل بني الإنسان، متناسقة في ما بينها على نهج واحد، "وسنن معهود منهم لا يتبدل فيهم كأنه جبله فطرهم الله عليها".⁽²⁾

وأما صدقها من جهة العارف فيمكن تلخيصه في العلامات التالية: أولاً: اشتهر العارف قبل حصول معارفه بخلق الخير والزكاء ومجانبة المذموم من الأفعال، "ومن علاماتهم أيضاً أنه يوجد لهم قبل الوحي خلق الخير والزكاء ومجانبة المذمومات والرجس أجمع. وهذا معنى العصمة. وكأنه مفظور على التنزه عن المذمومات والمنافرة لها؛ وكأنها منافية لجبلته".⁽³⁾ ثانياً: إتيانهم بأفعال خارقة للعادة "يعجز البشر عن مثلها فسميت بذلك معجزة، وليس من جنس مقدور العباد، وإنما تقع في غير محل قدرتهم... وليس للنبي فيها عند سائر المتكلمين إلا التحدّي بها بإذن الله؛ وهو أن يستدلّ بها النبي صلى الله عليه وسلم قبل وقوعها على صدقه في مدعاه. فإذا وقعت تنزلت منزلة القول الصريح من الله بأنه صادق، وتكون دلالتها حينئذ على الصدق قطعية".⁽⁴⁾

د. أما كيفية حصول هذه المعرفات فإنها تحصل من خلال المراحل الآتية:

المرحلة الأولى تبدأ بالانسلاخ من البشرية إلى الملكية انسلاخاً حقيقياً، "من غير اكتساب ولا استعانة بشيء من المدارك ولا من التصورات، ولا من الأفعال البدنية كلاماً أو حركة ولا بأمر من الأمور، إنما هو انسلاخ من البشرية إلى الملكية بالفطرة في لحظة أقرب من لمح البصر".⁽⁵⁾

المرحلة الثانية تكون إنما بأن يسمع النبي "دوياً كأنه رمز من الكلام يأخذ منه

(1) نفسه، ص 74.

(2) نفسه، ص 373.

(3) نفسه، ص 73.

(4) نفسه، ص 74.

(5) نفسه، ص 80.

المعنى الذي أُلقِي إليه، فلا ينقضى الدّوي إلّا وقد وعاه وفهمه.⁽¹⁾ رموز من الكلام تأتي في شكل دوي هائل، وحال انقضائهما مباشرة يعي منها النبي ويفهم ما احتوته من المعاني؛ وإنما بأن يأتيه الملك في شكل رجل فيكلمه فيتلقى ما يقوله ويعيه وكل ذلك في لحظة أقل من لمح البصر، "وتارة يأتيه الملك -الذي يلقي إليه- رجلا فيكلمه ويعي ما يقوله. والتلقي من الملك، والرجوع إلى المدارك البشرية، وفهمه ما أُلقِي عليه كله كأنه في لحظة واحدة بل أقرب من لمح البصر، لأنَّه ليس في زمان، بل كلُّها تقع جميعاً فيظهر كأنها سريعة، ولذلك سميت وحيا؛ لأنَّ الوحي في اللغة الإسراع".⁽²⁾

وقد استدَّ ابن خلدون في وصفه لهاتين الحالتين بالحديث الشريف عن "النبي صلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَمَّا سُأَلَهُ الْحَارِثُ بْنُ هَشَّامَ، وَقَالَ كَيْفَ يَأْتِيكُ الْوَحْيُ؟ فَقَالَ: أَحِيَا نَاسًا يَأْتِينِي مِثْلَ صَلْصَلَةِ الْجَرْسِ وَهُوَ أَشَدُّ عَلَيَّ فِي فِصْمَ عَنِّي وَقَدْ وَعَيْتَ مَا قَالَ، وَأَحِيَا نَاسًا يَتَمَثَّلُ لِي الْمَلَكُ رَجُلًا فِي كَلْمَنِي فَأَعْيَ مَا يَقُولُ".⁽³⁾⁽⁴⁾

ويرى ابن خلدون أنَّ الحالة الأولى هي أشدُّ من الحالة الثانية؛ لأنَّها أول ما يقع من الوحي فيكون النبي غير معتمد لذلك فلا يعيها من مداركه إلّا مدرك السمع؛ أما الحالة الثانية فهي سهلة بسبب تكرر الوحي وتعود النبي عليه، لهذا سهل عليه فيها استحضار جميع مداركه وخاصة الأوضاع منها وهو البصر؛ وإنما كانت الأولى أشدَّ لأنَّها مبدأ الخروج في ذلك الاتصال من القوة إلى الفعل فيعسر بعض العسر ولذلك لما عاج فيها على المدارك البشرية اختفت بالسمع وصعب ما سواه. وعندما يتكرر الوحي ويكثر التلقي يسهل ذلك الاتصال، فعندما يرجع إلى المدارك البشرية يأتي على جميعها وخصوصاً الأوضاع منها وهو إدراك البصر.⁽⁵⁾

(1) نفسه، ص 79.

(2) نفسه، ص 79.

(3) العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج 1، كتاب بدء الوحي، حديث، 2، ص 25-26.

(4) ابن خلدون، المقدمة، ص 79.

(5) المصدر السابق، ص 79.

المرحلة الثالثة هي وصول هذه المعرفة إلى عالم الأرض وتحولها إلى شيء قابل للفهم والتبيّغ. "وعاجوا به على المدارك البشرية متزلاً في قواها لحكمة التبليغ للعبد".⁽¹⁾

ثانياً: النفوس التي يحصل لها الانسلاخ ناقصاً، والنفوس التي يحصل لها هذا النوع من الانسلاخ هي نفوس مجبولة على النقص بأصل خلقتها، وإدراكتها منصب على الجزئيات دون الكليات، وهذا ما عبر عنه ابن خلدون بقوله: "ولكون هذه النفوس مقطورة على النقص والقصور عن الكمال كان إدراكتها في الجزئيات أكثر من الكليات".⁽²⁾ ويسُمّى هذا النوع من الانسلاخ كهانة؛ لأنَّ أصحابها تتحرّك قوّتهم العقلية حركتها الفكرية بالإرادة عندما يبعثها التزوع لذلك وهي ناقصة عنه بالجملة، فيكون لها بالجملة عندما يعوقها العجز عن ذلك تشبيث بأمور جزئية محسوسة أو متخيلة، كالأجسام الشفافة وعظام الحيوانات وسجع الكلام وما سمع من طير أو حيوان، فيستديم ذلك الإحساس أو التخييل مستعيناً به في ذلك الانسلاخ الذي يقصده ويكون كالمشيّع له. وهذه القوّة التي فيهم مبدأ لذلك الإدراك هي الكهانة.⁽³⁾ والكهان أصناف كثُر منهم "الناظرون في الأجسام الشفافة من المرايا وطساس المياه وقلوب الحيوان وأكبادها وعظامها، وأهل الطُّرق بالحصى والنووى، فكلُّهم من قبل الكهان".⁽⁴⁾

أما كيفية حصول معارفهم واطلاعهم على هذا الغيب فيكون بطرق منها:

أ. إنما عن طريق السجع الذي هو أرفع أنواع الكهانة، حيث يشتغل بالكلام الذي فيه سجع ويكثر من ترداده حتى يغيب عن حسّه ويحصل على بعض الاتصال "وأرفع أحوال هذا الصنف أن يستعين بالكلام الذي فيه السجع والموازنة ليشتعل به عن الحواس ويقوى بعض الشيء على ذلك الاتصال الناقص، فيهجس في قلبه عن

(1) المصدر نفسه، ص 79.

(2) نفسه، ص 80-81.

(3) نفسه، ص 80.

(4) نفسه، ص 85.

تلك الحركة. والذى يشيعها من ذلك الأجنبى، ما يقذفه على لسانه؛ فربما صدق ووافق الحق، وربما كذب.⁽¹⁾ والسبب في كون الكهانة حالة السجع هي أرفع مراتب الكهانة؛ لأنّ معنى السجع أخفّ من سائر المغيبات من المرئيات والمسنومات. وتدلّ حفة المعنى على قرب ذلك الاتصال والإدراك، والبعد فيه عن العجز بعض الشيء.⁽²⁾ ولكون صاحب هذه المرتبة كذلك لا يحتاج في رفع حجاب الحسن إلى كثير معاناة.⁽³⁾

والفرق بينها وبين معارف النبي كلّها صادقة لا يعتريها الكذب أبداً؛ لأنّها حاصلة من اتصال "ذات النبي بالملأ الأعلى من غير متّشيع ولا استعاناً بأجنبي".⁽⁴⁾ أما معارف الكاهن فإنّها مختلط فيها الصدق بالكذب لعجز صاحبها واحتياجه في بلوغها إلى "الاستعانا بالتصورات الأجنبية".⁽⁵⁾ فأصبحت هذه التصورات "داخلة في إدراكه، والتبتست بالإدراك الذي توجه إليه، فصار مختلطًا بها، وطرقه الكذب من هذه الجهة، فامتنع أن تكون نبوة".⁽⁶⁾

وابن خلدون كما أنه يرفض المنهج الذي يقوم على إنكار الظواهر التي لا تخضع لقوانين المعرفة الحسّية؛ فإنه كذلك في المقابل وتماشياً مع منهجه الواقعي يرفض المنهج الذي يحاول فهم مثل هذه الظواهر بعيداً عن سياقاتها الطبيعية وتفسيرها من خارج قوانينها الذاتية. فهو يرفض ما ذهب إليه بعض علماء الشريعة الذين ادعوا نهاية الكهانة وانقطاعها بمجيء النبوة وكأنّ الكهانة وتشوف النفس إلى ما وراء الطبيعة وقدرة انسلاخها من بشريتها ليس هو جبلة جبت عليها النفس البشرية بمقتضى ترتيب الوجود ومهمة الاستخلاف التي خلقت من أجلها. فزعمهم

(1) نفسه، ص81.

(2) نفسه، ص81.

(3) نفسه، ص85.

(4) نفسه، ص81.

(5) نفسه، ص81.

(6) نفسه، ص81.

"أن هذه الكهانة قد انقطعت منذ زمن النبوة بما وقع من شأن رجم الشياطين بالشعب بين يدي البعثة"⁽¹⁾ أمر لا يقوم عليه "دليل؛ لأن علوم الكهان كما تكون من الشياطين تكون من نفوسهم أيضا كما قررناه. وأيضا فالآية إنما دلت على منع الشياطين من نوع واحد من أخبار السماء وهو ما يتعلّق بخبر البعثة، ولم يمنعوا ممّا سوى ذلك. وأيضا فإنّما كان ذلك الانقطاع بين يدي النبوة فقط، ولعلّها عادت بعد ذلك إلى ما كانت عليه، وهذا هو الظاهر."⁽²⁾

وهو يرفض كذلك ما ذهب إليه بعض الفلاسفة الذين ربطوا ظهور الكهانة بأوضاع فلكية وسلبوا النفس الإنسانية أي خصوصية وكانها ليست هي النفس التي اختارها الله لخلافته في أرضه وسحر لها ما في السموات والأرض بما فيها الكواكب. فهم وفق مذهبهم قد ادعوا أن الكهانة "إنما توجد بين يدي النبوة، ثم تنقطع؛ وهكذا مع كل نبوة وقعت، لأن وجود النبوة لا بد له من وضع فلكي يقتضيه، وفي تمام ذلك الوضع تمام تلك النبوة التي عليها، ونقص ذلك الوضع عن التمام يقتضي وجود طبيعة -من ذلك النوع الذي يقتضيه- ناقصة، وهو معنى الكاهن على ما قررناه. فقبل أن يتم ذلك الوضع الكامل يقع الوضع الناقص، ويقتضي وجود الكاهن إنما واحدا أو متعددا. فإذا تم ذلك الوضع تم وجود النبي بكماله، وانقضت الأوضاع الدالة على مثل تلك الطبيعة، فلا يوجد منها شيء بعد. وهذا بناء على أن الوضع الفلكي يقتضي بعض أثره؛ وهو غير مسلم. فلعل الوضع إنما يقتضي ذلك الأثر بهيئته الخاصة، ولو نقص بعض أجزائه فلا يقتضي شيئا، لأنّه يقتضي ذلك الأثر ناقصا كما قالوه."⁽³⁾

ب. وإنما بتركيز البصر على المرئي من الأشياء حيث يعكف أصحاب هذه الطريقة على تركيز بصرهم على سطح مرآة أو في قلوب الحيوانات وأكبادها، أو في الماء والطسas وأمثالها، و"لا يزالون ينظرون في سطح المرأة إلى أن يغيب عن

(1) نفسه، ص 81.

(2) نفسه، ص 81.

(3) نفسه، ص 81-82.

البصر، ويبدو فيما بينهم وبين سطح المرأة حجاب كأنه غمام يتمثل فيه صور هي مداركهم، فيشيرون إليهم بالمقصود لما يتوجّهون إلى معرفته من نفي أو إثبات، فيخبرون ذلك على نحو ما أدركوه... ومثل ذلك ما يعرض للناظرين في قلوب الحيوانات وأكبادها، وللناظرين في الماء والطساس وأمثال ذلك.⁽¹⁾

ج. وإنما عن طريق الرّجر وهذا النوع من الانسلاخ هو لبعض الناس ذوي المتخيلة القوية، يحدث لهم عند رؤية طائر أو حيوان فإذا غاب عنهم، يرکزون فكرهم فيه حتى تخمد حواسهم فيؤديهم "ذلك إلى إدراك ما، كما تفعله القوة المتخيلة في النوم وعند ركود الحواس إذ تتوسط بين المحسوس المرئي في يقظته وتجمّعه مع ما عقلته فيكون عنها الرؤيا".⁽²⁾

ويرى ابن خلدون أن "إدراك هؤلاء كلّهم مشوب فيه الحق بالباطل؛ لأنّه لا يحصل لهم وإن فقدوا الحس إلاّ بعد الاستعانة بالتصورات الأجنبية كما قررناه. ومن ذلك يجيء الكذب في هذه المدارك."⁽³⁾

2.3.3.4. ما يحصل بالنوم: والغيب الذي يحصل بالنوم نوعان:

أولاً: ما يحصل في أول النوم عند مفارقة اليقظة، وهو خاص ببعض الناس يصدر عنهم "عند مفارقة اليقظة والتباسه بالنوم من الكلام على الشيء الذي يتشفّف إليه، بما يعطيه غيب ذلك الأمر كما يريد. ولا يقع ذلك إلاّ في مبادئ النوم عند مفارقة اليقظة وذهاب الاختيار في الكلام؛ فيتكلّم كأنه مجبور على النطق؛ وغايتها أن يسمعه ويفهمه".⁽⁴⁾

ثانياً: ما يحصل بالرؤيا، والرؤيا هي "مطالعة النفس الناطقة في ذاتها الروحانية لمحة من صور الواقعات. فإنّها عندما تكون روحانية تكون صور الواقعات فيها

(1) نفسه، ص 85-86.

(2) نفسه، ص 86.

(3) نفسه، ص 86.

(4) نفسه، ص 87.

موجودة بالفعل كما هو شأن الذوات الروحانية كلها.⁽¹⁾ وهي "مدرك من مدارك الغيب".⁽²⁾ و"موجودة في صنف البشر على الإطلاق".⁽³⁾ بل "هي خواص للنفس الإنسانية موجودة في البشر على العموم لا يخلو عنها أحد منهم، بل كُلّ واحد من الأنسانيَّيَّة رأى في نومه ما صدر له في يقظته مراراً غير واحدة، وحصل له على القطع أنَّ النفس مدركة للغيب في النوم ولا بد".⁽⁴⁾

أ. أمَّا عن كيفية حصول هذه المعرفة الغيبيَّة فهي عمليَّة معقدة تختلط فيها حواس الظاهر والباطن، ويتصل فيها عالم الحس بعالم الأرواح. ويمكن تلخيص هذه الكيفيَّة في الخطوات الآتية: أولاً، وسن الحواس الجسمانية وفشلها بما نالها من التعب والكلال "لَمَا كانت الحواس الظاهرة جسمانية، كانت معززة للحسن والفشل بما يدركها من التعب والكلال".⁽⁵⁾ ثانياً، طلبها للراحة والاستجمام "فالخلق أله لها طلب الاستجمام".⁽⁶⁾ ثالثاً، استجابة الروح الحياني لذلك بانحسنه من الحواس الظاهرة إلى الحواس الباطنة، ويعينها في ذلك انحسار الحرارة الغريزية إلى أعماق البدن بما يصيبه من البرد بالليل؛ " وإنما يكون ذلك بانحسان الروح الحياني من الحواس الظاهرة كلها، ورجوعه إلى الحس الباطن. ويعين على ذلك ما يعشى البدن من برد الليل".⁽⁷⁾ رابعاً، تحرر النفس من شواغل الحس وموانعه ورجوعها إلى الصورة التي في الحافظة "وخفَّت النفس عن شواغل الحس وموانعه ورجعت إلى الصورة التي في الحافظة".⁽⁸⁾ خامساً، تركيب وتحليل هذه الصورة وتمثلها في صور خيالية معتادة "تمثُّل منها بالتركيب والتحليل صور خيالية، وأكثر ما تكون

(1) نفسه، ص.82.

(2) نفسه، ص.389.

(3) نفسه، ص.389.

(4) نفسه، ص.84.

(5) نفسه، ص.390،383.

(6) نفسه، ص.83.

(7) نفسه، ص.83.

(8) نفسه، ص.390،83.

معتادة، لأنها منتزعـة من المدرـكات المـتعاهـدة قـرـيبـاً.⁽¹⁾ سـادـساً، النـفـس تـلـفت إـلـى ذاتـها الروـحـانـيـة فـتـدـرك بـإـدـراـكـها الروـحـانـيـة الفـطـريـة وـتـقـبـيس ما تـعـلـقـ بها مـن صـورـ الأـشـيـاء وـرـبـما التـفـتـ النـفـس لـفـتـة إـلـى ذاتـها الروـحـانـيـة مـعـ مـنـازـعـتها القـوـيـة الـبـاطـنـيـة، فـتـدـرك بـإـدـراـكـها الروـحـانـيـة لـأـنـها مـفـطـورـة عـلـيـهـ، وـتـقـبـيسـ من صـورـ الأـشـيـاء التي صـارـت مـتـعلـقـة في ذاتـها حـيـثـنـدـ.⁽²⁾ سـابـعاً، الـخـيـال يـأـخـذـ تـلـكـ الصـورـ المـدـرـكـة فـيـمـلـلـها حـقـيقـتها، إـمـاـ فيـ أـشـكـالـ أـخـرىـ مـعـهـودـةـ "الـخـيـالـ يـأـخـذـ تـلـكـ الصـورـ المـدـرـكـةـ فـيـمـلـلـها بـالـحـقـيقـةـ أوـ الـمـحاـكـاةـ فـيـ القـوـالـبـ المـعـهـودـةـ.⁽³⁾

بـ. أـنـوـاعـ الرـؤـياـ وـمـصـدـاقـيـتهاـ، الرـؤـياـ كـلـهاـ صـورـ خـيـالـيـةـ يـشـاهـدـهاـ الـبـشـرـ حـالـةـ نـوـمـهـمـ "فـإـنـهاـ كـلـهاـ صـورـ فـيـ الـخـيـالـ حـالـةـ النـومـ".⁽⁴⁾ وـهـيـ صـورـ مـطـابـقـةـ لـمـحـالـةـ لـمـاـ اـعـتـادـهـ الـحـسـ وـأـدـرـكـهـ فـيـ الـيـقـظـةـ؛ لـأـنـ الـخـيـالـ رـهـينـ بـمـاـ تـرـسـلـهـ لـهـ الـحـوـاسـ وـكـمـالـ صـورـهـ وـتـنـوـعـهاـ مـرـهـونـ بـكـمـالـ الـحـوـاسـ وـتـنـوـعـهاـ فـإـذـاـ نـقـصـتـ حـاسـةـ مـنـ الـحـوـاسـ نـقـصـتـ بـحـسـبـهاـ صـورـ الـخـيـالـ. "وـاعـلـمـ أـيـضـاـ أـنـ الـخـيـالـ إـذـاـ أـلـقـىـ إـلـيـهـ الرـوـحـ مـدـرـكـهـ، فـإـنـماـ يـصـوـرـهـ فـيـ القـوـالـبـ المـعـتـادـةـ لـلـحـسـ، وـمـاـ لـمـ يـكـنـ الـحـسـ أـدـرـكـهـ قـطـ مـنـ القـوـالـبـ فـلـاـ يـصـوـرـ فـيـ شـيـئـاـ. فـلـاـ يـمـكـنـ مـنـ وـلـدـ أـعـمـىـ أـكـمـهـ أـنـ يـصـوـرـ لـهـ السـلـطـانـ بـالـبـحـرـ، وـلـاـ الـعـدـوـ بـالـحـيـةـ، وـلـاـ النـسـاءـ بـالـأـوـانـيـ؛ لـأـنـهـ لـمـ يـدـرـكـ شـيـئـاـ مـنـ هـذـهـ. وـإـنـماـ يـصـوـرـ لـهـ الـخـيـالـ أـمـثـالـ هـذـهـ، فـيـ شـبـهـاـ وـمـنـاسـبـهاـ مـنـ جـنـسـ مـدارـكـهـ الـتـيـ هـيـ الـمـسـمـوـعـاتـ وـالـمـشـمـوـمـاتـ.⁽⁵⁾ وـصـدـقـ المـعـرـفـةـ الـحـاـصـلـةـ مـنـ الرـؤـياـ مـرـتـبـتـ بـنـوـعـيـةـ الصـورـ الـخـيـالـيـةـ وـعـلـاقـتـهاـ بـالـرـوـحـ الـعـقـليـ. فـعـلـىـ الرـغـمـ مـنـ أـنـهاـ كـلـهاـ صـورـ خـيـالـيـةـ يـرـاـهاـ النـائـمـ فـيـ مـنـامـهـ إـلـاـ أـنـ الـفـرـقـ بـيـنـ الصـادـقـ مـنـهـاـ وـبـيـنـ الـكـاذـبـ أـنـهـ إـذـاـ كـانـ "الـصـورـ مـتـنـزـلـةـ مـنـ الـرـوـحـ الـعـقـليـ فـهـيـ رـؤـيـاـ؛ وـإـنـ كـانـ مـأـخـوذـةـ مـنـ الصـورـ الـتـيـ فـيـ الـحـافـظـةـ الـتـيـ كـانـ

(1) نفسه، ص.83.

(2) نفسه، ص.390,83.

(3) نفسه، ص.83,83.

(4) نفسه، ص.390.

(5) نفسه، ص.391.

الخيال أو دعها إياها، منذ اليقظة، فهي أضغاث أحلام.⁽¹⁾ هذان هما صنفاً الرؤيا وما يتبع عنها من المعرفة من حيث صدقها وكذبها؛ أمّا أصنافها من حيث جهة اتصالها فإنّها ثلاثة أنواع: جليٌّ، وخففيٌّ، وباطلٌ؛ فالجلي من الله؛ والمحاكاة الداعية إلى التعبير من الملك؛ وأضغاث الأحلام من الشيطان لأنّها كلّها باطل والشيطان ينبع الباطل.⁽²⁾

ج. علامات صدقها، للرؤيا الصادقة علامات منها: أولاً، لأنّها "متزللة من الروح العقلية... فيستشعر الرائي البشرة من الله بما ألقى في نومه."⁽³⁾ ثانياً، "سرعة انتباه الرائي عندما يدرك الرؤيا، كأنّه يعاجل الرجوع إلى الحس باليقظة، ولو كان مستغرقاً في نومه، لشُقِّ ما ألقى عليه من ذلك الإدراك فيفرّ من تلك الحالة إلى حالة الحس التي تبقى النفس فيها منغمسة بالبدن وعوارضه."⁽⁴⁾ ثالثاً، "ثبتوت ذلك الإدراك ودوامه بانطباع تلك الرؤيا بتفاصيلها في حفظه، فلا يتخلّلها سهو ولا نسيان. ولا يحتاج إلى إحضارها بالفكرة والتذكر، بل تبقى متصورة في ذهنه إذا انتهت. ولا يغرب عنه شيء منها، لأنّ الإدراك النفسي ليس بزمني ولا يلحقه ترتيب، بل يدركه دفعة في زمن فرد."⁽⁵⁾ فهي إذا إدراك نفسي مجرد عن عوارض الزمان والمكان المعهودين من الحيز، والترتيب، والتقديم، والتأخير. رابعاً، "قد تبقى الرؤيا بعد الانتباه حاضرة في الحفظ أيام من العمر، لا تشتد بالغفلة عن الفكر بوجهه، إذا كان الإدراك الأول قوياً."⁽⁶⁾

د. علامات كذبها، يمكن القول بأنّ علامات الرؤيا الكاذبة هي عكس علامات الرؤيا الصادقة فهي: أولاً، لأنّها من القوى الدماغية يستخرجها الخيال من الحافظة إلى الحس المشترك.⁽⁷⁾ ثانياً، خصوصيتها لعوارض الزمان والمكان لأنّها من أفعال

(1) نفسه، ص 390.

(2) نفسه، ص 391:84.

(3) نفسه، ص 390.

(4) نفسه، ص 390.

(5) نفسه، ص 390.

(6) نفسه، ص 391.

(7) نفسه، ص 390.

البدن "وأفعال البدن كلها زمانية فيتحققها الترتيب في الإدراك والمتقدم والمتأخر".⁽¹⁾ ثالثاً، تطرق النسيان إليها وعدم قدرة صاحبها على تذكر كل تفاصيلها، "إذا كان إنما يتذكر الرؤيا بعد الانتباه من النوم بإعمال الفكر والوجهة إليها، وينسى الكثير من تفاصيلها حتى يتذكرها فليست الرؤيا بصادقة".⁽²⁾

3.3.3.4 ما يحصل بالموت: يرى ابن خلدون أنّ الموت أحد الطرق المؤدية إلى المعارف الغيبية. وينقسم الموت عنده إلى موت حقيقي، وموت صناعي.

أولاً: الموت الحقيقي، فأما المعرفة الحاصلة من الموت الحقيقي فهي ما يمكن أن يخبر به بعض ضحايا الموت الفجائي، كموتى الحوادث والإعدامات وغيرها.⁽³⁾ فإذا اتفق وسئلوا بعد موتهم مباشرة عن بعض الأمور الغيبية أو المستقبلية فإنّهم يجيبون أحياناً عن بعض ذلك وهذا ما عبر عنه ابن خلدون بقوله: "وكذلك يصدر عن المقتولين عند مفارقة رؤوسهم وأوساط أجسادهم كلام بمثل ذلك. ولقد بلغنا عن بعض الجبابرة الظالمين أنّهم قتلوا من سجونهم أشخاصاً ليتعرّفوا من كلامهم عند القتل عواقب أمورهم في أنفسهم فأعلموا بما يستبشّع".⁽⁴⁾

وما ذكره ابن خلدون حول إدراك النفس بعد تعطل الحواس البدنية بأحد الأسباب سالفة الذكر، قد بات من عداد المسلمات عند كثير من الباحثين يقول روبرت جيس (Robert J. Geis) في كتابه وجود الشخصية بعد الموت (*Personal Existence after Death*) فيما ينقله عن بعض الأفراد الذين خبروا الموت لفترة ما ثم عادوا بعدها للحياة: "...خرجت بعيداً من نفسي معلقاً هناك...أشعر بأني قد تركت جسمي وأصبحت أنظره من الزاوية الأخرى من الغرفة...أنظر خلفاً إلى نفسي...لا زلت أتذكر أني أرى نفسي وفوقني إزار وعباءة ثخينة...لقد كنت في

(1) نفسه، ص 309-391.

(2) نفسه، ص 391.

(3) Robert J Geis. *Personal Existence after Death*, USA: Sherwood Sugden & Company Publishers, 1995, p.98. See also: Allan Kellehear. *Experiences near Death*, Oxford: Oxford University Press, 1996, p.3.

(4) ابن خلدون، المقدمة، ص 87.

أعلى الزاوية اليسرى من الغرفة أنظر إلى ما يجري في الأسفل.⁽¹⁾ فهذه الحوادث وغيرها التي أخضعها الباحثون للاختبار، قد أثبتت أن للنفس كيانها المُسْقَلُ عن البدن، وأنها قادرة بانفصالها عن البدن الاتصال بعالم الغيب ومشاهدة ما لا يمكن لها مشاهدته عند ملابستها للجسم. "في الحالة القريبة من الموت (In the near-death state) قد تعطلت الحواس. ليس واحد منها في مثل هذه الحالة واعياً بما حوله، بسبب توقف عملية الاستقبال. فالأعضاء الحسية للاستقبال قد تعطلت، ولم يعد لها أي تفاعل مع مركز المخ... فإذا كانت الحواس الجسمية هي الطريق الوحيد لإدراك العالم؛ فإن إدراك العالم في غياب الحواس يدل على أنه ليس بإدراك جسمي".⁽²⁾

فالحوادث والمشاهدات التي من هذا النوع أمور تكاد تكون محل اتفاق بين كثير ممن تعرضوا لمثل هذا النوع من الموت على اختلاف مشاربهم وأجناسهم.⁽³⁾ فكلهم يحكي بعد رجوع الحياة إليه أنه "شعر عند انفصال روحه من بدنه بأمن عظيم، ودخوله في نفق ينتهي عند ضوء ساطع، وأنه لاقى بعض أقاربه وأصحابه من الموتى".⁽⁴⁾

ثانياً: الموت الاصطناعي، هو نوع من تعطيل القوى الحسية وإخمادها ويكون ذلك بثلاثة طرق؛ **الجعل**، والرياضية السحرية، والرياضية الصوفية.

أ. العمل، وهو أن يجعل الشخص في إماء مملوء بزيت السمسم ويمكث فيه أربعين يوماً، يُغذى بالتين والجوز حتى ينحف ولا يبقى منه إلا العروق والرأس، ثم يخرج بعد الأربعين يوماً من ذلك الإناء، ثم يُعرض للهواء فإذا جف فإنه يمكنه الإجابة عن كل ما يسأل عنه من مستقبل الأمور خاصتها وعامتها. يقول ابن خلدون في هذا الشأن: "أن آدميا إذا جعل في دن مملوء بدهن السمسم ومكث فيه أربعين يوماً يُغذى بالتين والجوز حتى يذهب لحمه ولا يبقى منه إلا العروق وشُؤون

(1) Robert. *Personal Existence after Death*, p.101.

(2) Ibid., p.101.

(3) Kellehear. *Experiences near Death*, p.23.

(4) Ibid.

رأسه؛ فحين يجف عليه الهواء يجب عن كل شيء يسأل عنه من عواقب الأمور الخاصة وال العامة. وهذا فعل من مناكر أفعال السحرة.⁽¹⁾

بـ. الرياضة السحرية، وهي نوع من الرياضة معروفة في الأقاليم المنحرفة، حيث يحاول أصحاب هذه الرياضة إمامة جميع القوى البدنية عن طريق تخلص النفس من كدراتها ثم العكوف على الذكر حتى يحصل للنفس نشوئها فتطلع على المغيبات. يقول ابن خلدون معبراً عن هذا الأمر: "ومن الناس من يحاول حصول هذا المدرك الغيبي بالرياضة؛ فيحاولون بالمجاهدة موتاً صناعياً بإمامة جميع القوى البدنية، ثم محو آثارها التي تلوّنت بها النفس، ثم تغذيتها بالذكر لتزداد قوّة في نشئها. ويحصل ذلك بجمع الفكر وكثرة الجوع. ومن المعلوم على القطع أنه إذا نزل الموت بالبدن ذهب الحس وحجابه واطلعت النفس على ذاتها وعالماها. فيحاولون ذلك بالاكتساب، ليقع لهم قبل الموت ما يقع لهم بعده، وتطلع النفس على المغيبات. ومن هؤلاء أهل الرياضة السحرية يرتابون بذلك ليحصل لهم الاطلاع على المغيبات والتصرفات في العالم. وأكثر هؤلاء في الأقاليم المنحرفة جنوباً وشمالاً خصوصاً بلاد الهند. ويسمون هنالك الحوكية ولهم كتب في كيفية هذه الرياضة كثيرة".⁽²⁾

جـ. الرياضة الصوفية، والفرق عند ابن خلدون بين الرياضة السحرية وبين الرياضة الصوفية - وإن كانتا كلتاهما تعتمدان في رياضتهما على الجوع وإمامة القوى البدنية وكثرة الذكر - يظهر من عدّة وجوه أهمّها: أولاً، أنَّ الرياضة الصوفية هي رياضة دينية عريقة عن مقاصد السحر المذمومة فهم المتصرفون "يقصدون جمع الهمة والإقبال على الله بالكلية ليحصل لهم أدوات أهل العرفان والتوحيد".⁽³⁾ ثانياً، عدم القصد الأولي عند الصوفي إلى معرفة الغيب وما يحصل لهم منه إنما هو بالعرض ولا يكون عندهم مقصوداً لذاته مثل ما يفعله السحرة؛ لأنَّه إذا قُصد ذلك كانت الوجهة لغير الله؛ وإنما هي لقصد التصرف والاطلاع على الغيب، وأنْسِر بها

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص.87.

(2) المصدر السابق، ص.87.

(3) المصدر نفسه، ص.87.

صفقة فإنها في الحقيقة شرك.⁽¹⁾

4.4 ما يهم المستخلاف منها

إن ما تقدم ذكره من معارف يمثل عند ابن خلدون عالم الممكн، أي ما يمكن للإنسان معرفته وبلغه من معارف حول هذا الوجود غبيه وشاهده. فهو كما يبدو لا يرى حدودا لهذا الإمكان سواء أكان من الناحية النظرية أم من الناحية الواقعية. فكل ما ذكره أمر "موجودة في عالم الإنسان لا يسع أحدا جحدها ولا إنكارها".⁽²⁾

1.4.4 الناحية النظرية: فأما من الناحية النظرية فإنه كما سبق ذكره في فصل الاستخلاف، يقول بترتيب الموجودات وإمكانية استحالة بعضها إلى بعض، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد المؤهل للاستحالة من عالم الحيوانية الجسماني إلى عالم الملائكة الروحاني بما يعني فتح باب إمكان المعرفة الإنسانية على مصراعيه وانفساحه طولا وعرضًا.

2.4.4 الناحية الواقعية: وأما من الناحية الواقعية فإنه بما أورده من الشواهد المتعددة على الواقع المتنوع الغربي التي مر ذكر بعضها ما يدلل فعلا على إيمانه بهذا الإمكان وتنوعه. لهذا قد حاول جهده -على الرغم من استغرابه من بعض ما شاهده ورأه من وقائع ورثها إلى "عجائب العالم الإنساني"⁽³⁾ - أن يتحاشى قدر الإمكان الواقع ضحية الجهل فينكر ما لم يتمكن له إدراكه؛ "ولكن من شأن كل مُدركٍ إنكار ما ليس في طرقه إدراكه."⁽⁴⁾

وهو على الرغم من قوله تصوريًا بهذا الإمكان المعرفي الموسع؛ إلا أنه من الناحية العملية لا يعتد منها غيبتها وحسيتها إلا بما وافق الشروط الآتية:

1.2.4.4 الخبر الصادق: فأما المعرف الغيبية، فإنه لا يعتد منها عمليا؛ إلا بالخبر الصادق أي بالوحى؛ "وأما الكائنات المستقبلة إذا لم تعلم أسباب وقوعها

(1) نفسه، ص88.

(2) نفسه، ص84.

(3) نفسه، ص87.

(4) نفسه، ص94.

ولا يثبت لها خبر صادق عنها فهو غيب لا يمكن معرفته.⁽¹⁾ وأمّا ما عداه فهي إما أمور خاصة ب أصحابها "ليس البرهان والدليل بنافع في هذه الطريق، ردًا وقبولاً؛ إذ هي من قبيل الوجدانيات."⁽²⁾ وإمّا أنها أمور وإن كانت ليست من قبيل الوجدانيات إلا أنها ممّا حرم الشارع، "ليس كل ما حرم الشارع من العلوم بمنكر الثبوت، فقد ثبت أنّ السحر حق مع حظره. لكن حسبنا من العلم ما علمنا."⁽³⁾

2.2.4.4 الإمكاني الواقعى: وأمّا المعارف الحسّية فإنّه لا يعتدّ منها؛ إلاّ ما كان ممكناً في نفسه بحسب مادته لا بحسب الإمكان العقلي المطلق. "فليرجع الإنسان إلى أصوله، ول يكن مهيمنا على نفسه، مميّزاً بين طبيعة الممكّن والممتنع بصريح عقله ومستقيم فطنته. فما دخل في نطاق الإمكان قبله، وما خرج عنه رفضه. وليس مرادنا الإمكان العقلي المطلق، فإنّ نطاقه أوسع شيء، فلا يفرض حدّاً بين الواقعات؛ وإنما مرادنا الإمكان بحسب المادة التي للشيء. فإنّا إذا نظرنا أصل الشيء وجنسه وصنفه ومقدار عظمه وقوته أجرينا الحكم من نسبة ذلك على أحواله، وحكمنا بالامتناع على ما خرج من نطاقه."⁽⁴⁾

3.2.4.4 ما ينفع في الدين والدنيا: وعموماً فابن خلدون لا يعتدّ، وفق نظرته الاستخلافية، من المعارف إلاّ بما يعين الإنسان في دينه ودنياه. فكلّ المعارف عنده غبيها وحشّها خاضع لهذه القاعدة: "لأنّ الأفعال إنما أباح لنا الشارع منها ما يهمنا في ديننا الذي فيه صلاح آخرتنا، أو في معاشنا الذي فيه صلاح دنيانا."⁽⁵⁾

إذا كان هذا موقفه من المعرفة فما المنهج الذي يمكن اتباعه لتعلم ما يرى فيه صلاح دنيا الإنسان الخليفة وآخرته؟ الإجابة عن هذا السؤال هي ما سيكون محوراً للفصل القادم والذي سيكون حول مفهوم الاستخلاف وأثره في مناهج التعليم عند ابن خلدون.

(1) نفسه، ص 94.

(2) نفسه، ص 383.

(3) نفسه، ص 415.

(4) نفسه، ص 144.

(5) نفسه، ص 412.

الفصل الخامس

مفهوم الاستخلاف

وأثره في مناهج التعليم

عند ابن خلدون

1.5. مدخل

يتناول هذا الفصل بيان أثر مفهوم الاستخلاف في مناهج التعليم من حيث أهدافها وتقسيم العلوم التي ينبغي أن تحتويها هذه المناهج، وما الذي ينبغي تقديمها في التعليم من هذه العلوم والمنطق الذي يجب اتباعه في صياغة هذه المناهج، وطرق تبليغ هذه المناهج، ثم أخيراً كيفية تقييمها.

2.5. الأهداف التربوية لمناهج التعليم

بما أنّ التعليم من أهم الأدوات الفاعلة في عملية تربية الفرد وتهيئته، فإنّ الأهداف التربوية لمناهج التعليم لا بدّ وأن تكون منبثقة من الرؤية الكلية للمفهوم الوجودي للإنسان المراد إنتاجه، وخادمة لها. وابن خلدون تبعاً لرؤيته الاستخلافية فإنّ الأهداف التربوية لمناهج التعليم عنده تمحور حول قضية واحدة وهي إنتاج الإنسان المؤهل لخلافة الله في أرضه، الحريص على صلاح دنياه من أجل سعادته في آخره. وهذه الأهداف حتى تكون متكاملة لا بدّ وأن تتناول الإنسان في أبعاده الروحية، والخلقية، والمعاشية.

1.2.5. أهداف الأبعاد الروحية: رأينا في فصل مفهوم الاستخلاف أنّ الإنسان بحكم ضعف بنائه البشرية توّاق روحياً للاتحاد بما يعتقد فيه الكمال، وبناء عليه فإنّ من أهداف مناهج التعليم تربية الإنسان عقائدياً وتوجيهه إلى اعتناق المعاني الروحية السامية الآتية:

1.1.2.5. الإيمان بالله: الإيمان بالله سبحانه وتعالى والاعتقاد بأنّ الكمال الحقّ الواحد الأحد المتفّرد بالعبادة، وأنّه ليس هناك "في الوجود أعلى ولا أشرف ولا أكمل من خالق الأشياء وموجدها ومرتبها ومصوّرها."⁽¹⁾ وأنّ معرفته "أرفع مراتب السعادة."⁽²⁾ وكلّ ذلك تحصين للنفس من الانحراف والتعلق بما تتوهم فيه الكمال من غير الله ففضلّ الطريق وترتّد على عقبها، وتصبح عبداً للطبايع البهيمية، "ومتابعة

(1) ابن خلدون، شفاءسائل وتهذيب المسائل، ص66.

(2) المصدر السابق، ص40.

الأهواء وطاعة الخواطر.⁽¹⁾ ومعلوم أنه إذا "كانت الآثار المستفادة آثار شرور ورذائل صرفها عن النطلع، وقصر بها عن الكمال، ويسرها لصدر رذائل أخرى تتضاعف منها آثار الشر والرذائل فيها، ولا تزال أيضا كذلك إلى أن تنتهي إلى شقوتها الكبرى".⁽²⁾

2.1.2.5. الإيمان بالرسول صلى الله عليه وسلم: الإيمان بأن الله سبحانه رحمة بنا وتيسيرا لنا في مهمة الاستخلاف التي حملنا إياها، قد "بعث إلينا نبينا محمدا صلى الله عليه وسلم يدعونا إلى النجاة والفوز بالنعيم، وأنزل عليه الكتاب الكريم باللسان العربي المبين، يخاطبنا فيه بالتكاليف المفضية بنا إلى ذلك".⁽³⁾ إذ المستخلف لا معرفة له بما يريد مُستخلفه من التعاليم والضوابط إلا عن طريق الخبر؛ لأنها أمور وضعية لا طبيعية. وعليه فإن الامتثال لتلك التعاليم والأوامر هو انسجام مع منطق الأشياء، وإعانة للنفس لبلوغ كمالها، ونيل سعادتها الحقيقية.

3.1.2.5. الإيمان بالأخرة: الإيمان بأن وجود الإنسان في هذه الدنيا هو وجود عبوري زائل إلى وجود حقيقي دائم. وأن هذه الدنيا مطية للدار الآخرة فعلى الإنسان أن يتزود من عاجله لأجله؛ "إذ لا يستأنف أحد في الآخرة عملا لم يصاحب في الدنيا، إنما هي دار جزاء لا دار تكليف".⁽⁴⁾

2.2.5. أهداف الأبعاد الخلقية: بما أن الإنسان من منظور استخلافه إنما هو إنسان باستقامة أخلاقه؛ فإن من أهم الأهداف الخلقية لمناهج التعليم ثلاثة:

1.2.2.5. المسؤولية: غرس المسؤولية الأخلاقية في المتعلم وجعلها جزءا من مكوناته الشخصية - بحيث يشعر لكونه خليفة الله في أرضه - أنه مسؤول خلقيا مسؤولة مباشرة أمام مستخلفه (الله سبحانه) عما يصدر عنه من أفعال اختيارية تجاه نفسه ومجتمعه والوجود كله من حوله؛ إذ إن مبدأ التسخير يتضمن أن يكون

(1) المصدر نفسه، ص 49.

(2) نفسه، ص 58.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص 374.

(4) ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، ص 68.

المُسْحَرُ له (الإِنْسَان) مسؤولًا عن اتجاهات فعله الثلاثية ونتائجها التسع: عن الفعل الموجّه من الفرد تجاه نفسه وعن آثاره على الفرد نفسه وعلى المجتمع وعلى الوجود كله من حوله. وعن الفعل الموجّه نحو المجتمع وانعكاساته على المجتمع في ذاته، وعلى الفرد نفسه وعلى الوجود كله. وعن الفعل الموجّه نحو الوجود وأثاره على الوجود في ذاته، وعلى الفرد نفسه وعلى المجتمع.

2.2.2.5. الأمانة: غرس مفهوم الأمانة الشمولي في المتعلم، بحيث يعي بأنّ مقامه الاستخلافي يقتضي منه أخلاقياً أن يكون أميناً على ما استخلف عليه برعايته، والحفظ عليه وإعماره وتنميته وفقاً لتعاليم وضوابط الاستخلاف.

3.2.2.5. العدل: غرس مفهوم العدل في المتعلم، بحيث يعي من مقامه الاستخلافي أنّ العدل أساس الفضائل وينبوعها، وأنّه القانون الذي بدونه تفسد النفوس، ويختل الوجود، ويخرّب العمران. وقد سبق بيان ذلك في فصل الاستخلاف.

3.2.5. أهداف الأبعاد المعاشرية⁽¹⁾: إنّ الإنسان في مفهوم الاستخلاف إنما هو إنسان باتصافه بعد آخر إلى جانب البعد الأخلاقي وهو البعد المعاشر. لهذا فإنّ من الأهداف المعاشرية لمناهج التعليم عند ابن خلدون ثلاثة:

1.3.2.5. الصنعة: اكتساب ملكة في أية صناعة من الصناعات وإنقاذها فكريًا وعمليًا "الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري".⁽²⁾ لأنّ قيمة الإنسان فيما يحسنه.⁽³⁾

2.3.2.5. التعاون: ترسیخ مبدأ التعاون لدى المتعلم، بحيث يصبح التعاون مع الآخرين جزءاً من شخصية الفرد، وقناعة لديه راسخة بأنه شرط لا يمكن للفرد

(1) Pamela Bolotin Joseph, et la. *Cultures of Curriculum*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p.32.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص.315

(3) المصدر السابق، ص.317

العيش بدونه، وأنه الطريق الوحيد لإشباع حاجاته، وحفظ حياته، وتحقيق إنسانيته وبلغ كماله.

3.3.2.5. النظام: ترسيخ مبدأ النظام بمفهومه الشمولي، بحيث يصبح مفهوم النظام جزءاً من شخصية المتعلم، وركتنا أساساً في تركيبته النفسية والفكرية والعملية؛ لأنَّ استخلافه على هذا الوجود وتسخيره له إنما هو نتيجة لما خصَّه الله به من فكر تنتظم به أفعاله. "ولما كانت الحواس المعتبرة في عالم الكائنات هي المنتظمة؛ وغير المنتظمة إنما هي تبع لها، اندرجت حينئذ أفعال الحيوانات فيها؛ فكانت مسخرة للبشر. واستولت أفعال البشر على عالم الحوادث، بما فيه؛ فكان كلُّه في طاعته وتسخره."^(١) فحرى به إذاً أن يحترم ما به شُود على الكائنات.

هذه أهم الأهداف التعليمية وقد اتبع الباحث التقسيم الثلاثي فيها لسبعين:

أولهما: محاكاة لمنهج ابن خلدون نفسه حيث يلاحظ أنه اعتمد هذا التقسيم الثلاثي في كثير من المواقع كتقسيمه حاجات الإنسان إلى ثلاثة أقسام: ضروري، وحاجي، وكافي. وكذلك أعمار الدول الطبيعية مقدرة عنده بثلاثة أجيال، وتقسيمه الكائنات إلى ثلاثة عوالم: عالم الحس، وعالم النفس، وعالم الأرواح. وكذلك العقول فقد قسمها إلى ثلاثة عقول: تميزي، وتجريبي، ونظري، وغيرها من الثلاثيات التي سترد لا حقاً في بناء المناهج وتوصيلها.

ثانيهما: طلب الاختصار، فقد ذُكر ما يعتقد أنه الأهم والأشمل، وكل ما بقي فهو متضمن فيما ذُكر، ويمكن إدخاله تحت واحد منها أو أكثر. وممَّا تجدر الإشارة إليه كذلك قبل المرور إلى المسألة الثانية من هذا الفصل شيئاً:

أولاً، أنَّ الترتيب السابق بين هذه الأهداف هو ترتيب صوري نظري؛ أمَّا في حقيقتها فهي متزامنة ومترادفة بمثابة زوايا المثلث يصعب تقديم أو تفضيل إحداها على الأخرى، فهي في مجموعها المثلث.

ثانياً، أنَّ المطلوب من تحقق هذه الأهداف ليس العلم النظري المجرد، بل

(1) المصدر نفسه، ص 370

المطلوب الاتصال العملي أي العلم الحالي الناشئ عن العادة؛ "فإن العلم المجرد عن الاتصال قليل الجدوى والتفع، وهذا علم أكثر النظار، والمطلوب إنما هو العلم الحالي الناشيء عن العادة... فقد تبيّن لك من جميع ما قررناه، أنَّ المطلوب في التكاليف كلُّها حصول ملكة راسخة في النفس، ينشأ عنها علم اضطراري للنفس، هو التوحيد، وهو العقيدة الإيمانية، وهو الذي تحصل به السعادة، وأنَّ ذلك سواء في التكاليف القلبية والبدنية".⁽¹⁾ وهذا لا يتحقق -كما مرَّ- إلا إذا كان الإطار التربوي العام بكلِّ مؤسستاته السياسية والثقافية والاقتصادية متناغماً واعاضداً للمؤسسة التعليمية.

3.5 ترتيب العلوم التي ينبغي أن تحتويها المناهج⁽²⁾

رأينا في فصل نظرية المعرفة أنَّ ابن خلدون وفق نظرته الاستخلافية يرى أنَّ المعارف نوعان: حسية، وغيبية. ورأينا أنَّه لا يعتدُّ منها عملياً إلا بما يعين الإنسان في دينه ودنياه، فكلُّ المعارف غيبيَّها وحُسْنَها خاضع لهذه القاعدة: "الأفعال إنما أباح لنا الشارع منها ما يهمنا في ديننا الذي فيه صلاح آخرتنا، أو في معاشنا الذي فيه صلاح دنيانا".⁽³⁾ وبناء عليه فإنَّه قد صنف العلوم التي ينبغي أن تحتويها مناهج التعليم إلى تقسيميين؛ عموديٍّ وأفقيٍّ. ففي التقسيم العمودي نظر إليها من حيث مصدرها أمَّا في التقسيم الأفقي فقد نظر إليها من حيث وظيفتها.

1.3.5. التقسيم العمودي: تنقسم العلوم بهذا الاعتبار إلى عقلية مصدرها العقل في تفاعله مع الواقع، وإلى نقلية مصدرها النقل عن الشارع. "اعلم أنَّ العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار، تحصيلاً وتعلماً، هي على صنفين: صنف طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره؛ وصنف نقلٍ يأخذه عمن وضعه.

(1) نفسه، ص.365

(2) See what Geoffrey said about the matter of (what to be taught) Geoffrey Squires. *The Curriculum Beyond School*, London: Hodder and Stoughton, 1987, pp.10-15.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص.412

وال الأول هي العلوم الحكمية الفلسفية، وهي التي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره، وبهتدى بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها، حتى يقفه نظره وبحثه على الصواب من الخطأ فيها، من حيث هو إنسان ذو فكر. والثاني هو العلوم النقلية الوضعية، وهي كلها مستندها إلى الخبر عن الواقع الشرعي. ولا مجال فيها للعقل إلا في إلحاقي الفروع من مسائلها بالأصول؛ لأنَّ الجزئيات الحادثة المتعاقبة، لا تدرج تحت النقل الكلي بمجرد وضعه؛ فتحتاج إلى الإلحاقي بوجه قياسي. إلا أنَّ هذا القياس يتفرع عن الخبر، بثبوت الحكم في الأصل، وهو نقلٍ؛ فرجع هذا القياس إلى النقل لتفريعه عنه".⁽¹⁾

لا مزيد بيان على ما ذكره ابن خلدون. فكلامه واضح ومباشر، فالحدود واضحة عنده بين مجالين من العلوم؛ الأول طبيعى طريقه العقل من خلال تفاعله مع الواقع، والثاني وضعى طريقه النقل عن الشارع لا مجال للعقل فيه إلا بإلحاقي الفرع بأصله. وتقديم العقلي على النقلى له دلالاته عند ابن خلدون، منها: أولاً، أنَّ في تقديم العقلي على النقلى إشارة إلى تقدُّمه زمانياً؛ إذ أنَّ تعلم الإنسان طرائق العيش والتعامل مع محیطه سابق في الزمان على تعلُّمه الشرائع والقوانين، وهذا أمر لا يحتاج في بيانه إلى برهان أو دليل. ثانياً، أنَّ في تقديم العقلي على النقلى إشارة إلى ضرورة الأول دون الثاني للوجود الإنساني. أي أنَّ الأول شرط قيام والثاني شرط كمال، فلا يمكن تصوّر وجود مجتمع إنساني بدون وجود الأول؛ ولكن يمكن تصوّره بدون الثاني، وهذا ما يشهد به الواقع؛ "فأهل الكتاب والمتبعون للأنباء قليلون بالنسبة إلى المجنوس الذين ليس لهم كتاب فإنهم أكثر أهل العالم؛ ومع ذلك فقد كانت لهم الدول والآثار فضلاً عن الحياة؛ وكذلك هي لهم لهذا العهد في الأقاليم المنحرفة في الشمال والجنوب. بخلاف حياة البشر فوضى دون وازع لهم البُّتَّة فإنَّه يمتنع. وبهذا يتبيَّن لك غلطهم في وجوب النبوات وأنَّه ليس بعقليٍ وإنَّما مدركه الشرع كما هو مذهب السلف من الأمة".⁽²⁾

(1) المصدر السابق، ص345.

(2) المصدر نفسه، ص34؛ وانظر في هذا المعنى قول الإمام الغزالى "مقاصد الخلق مجموعه =

وابن خلدون وفق نظرته الاستخلافية يرى أنّ سوء فهم هذا التقسيم والخلط بين المجالات له انعكاساته الوظيفية السيئة على العمران البشري. والأمثلة التي قدّمتها ابن خلدون على هذا الخلط، وما يتبع عنه من آثار سيئة على العمران البشري متعددة ومتنوعة يئن بها المقام؛ ولكن تحاشياً للتطويل فسيكتفي بذكر ثلاثة أمثلة توضح الغرض المقصود.

1.1.3.5. المثال الأول: الفلسفة: يقول ابن خلدون: "هذه العلوم عارضة في العمران كثيرة في المدن. وضررها في الدين كثير، فوجب أن يتصدّع بشأنها ويكشف عن المعتقد الحق فيها. وذلك لأنّ قوماً من عقلاة النوع الإنساني زعموا أنّ الوجود كلّه، الحسّي منه وما وراء الحسّي، تدرك ذواته وأحواله بأسبابها وعللها بالأنظار الفكرية والأقيسة العقلية؛ وأنّ تصحيح العقائد الإيمانية من قبل النظر لا من جهة السمع، فإنّها بعض من مدارك العقل".⁽¹⁾

ترى ما هو هذا الضرر الذي يحدّثه تدخل الفلسفة في الدين؟ ألا يدلّ هذا على تناقض ابن خلدون نفسه؛ إذ هو من ناحية يمتدح العقل ويعلي من سلطانه، ومن ناحية أخرى يحدّ من نشاطه ويتهمه في بعض أحکامه؟

أولاً: أمّا ما يتعلّق بالضرر الذي يلحقه تدخل الفلسفة في الدين، فزيادة على ما سبق ذكره في فصل نظرية المعرفة من محدودية النظر الفلسفـي في علم ما بعد الطبيعة، فهو إرهاق للعقل وإضاعة للوقت في تحصيل ما هو حاصل. "وإن كنا إنما نحصل بعد التعب والتصبـب على الظنّ فقط، فيكونـنا الظنـ الذي كان أولاً".⁽²⁾ وهو كذلك استعمال للعقل في غير مجاله وزجّ به في بيداء الأوهام والحيرة

في الدين والدنيا ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا، فإن الدنيا مزرعة الآخرة وهي الآلة الموصولة إلى الله لمن اتخذها آلة، ومتزلاً لمن اتخذها مستقراً ووطناً، وليس يتنظم أمر الدنيا إلا بأعمال الأداميين". أبو حامد محمد بن محمد الغزالـي، إحياء علوم الدين، تحقيق: سيد بن إبراهيم بن صادق بن عمران (القاهرة: دار الحديث، طـ1، 1992م)، جـ1، صـ27.

(1) ابن خلدون، المقدمة، صـ441.

(2) المصدر السابق، صـ443.

والانقطاع.⁽¹⁾ و "مخالفة الشرائع وظواهرها".⁽²⁾ مما يؤدي عملياً إلى تهميش الدين وإلغاء وظيفته الاجتماعية بما ينشأ عنه من تحريف لمعاني التوحيد وغايته؛ لأنَّه لا ثمرة لهذا العلم إلا "شحذ الذهن في ترتيب الأدلة".⁽³⁾ في حين أنَّ الثمرة المعتبرة في هذا التوحيد ليس هو الإيمان فقط، الذي هو تصديق حكمي؛ فإنَّ ذلك من حديث النفس. وإنما الكمال فيه حصول صفة منه، تكيف بها النفس. كما أنَّ المطلوب من الأعمال والعبادات أيضاً حصول ملكة الطاعة والانقياد، وتفریغ القلب من شواغل ما سوى المعبد، حتى ينقلب المرید السالك ريانيا.⁽⁴⁾

ثانياً: وأما ما يتعلّق بالتناقض، فإنَّ ذلك يحصل إذا أسيء فهم الموقف الحقيقى لابن خلدون وأُسقط عليه بعض حمولات الأفكار المعاصرة التي ترى أنَّ النسبة بين المعنيين هي نسبة تناقض لا يمكن الجمع بينهما، في حين أنَّ النسبة بينهما عند ابن خلدون هي نسبة تبادل، يختلفان في المفهوم والأفراد التي ينطبق عليهما كلُّ منها. وفرق شاسع بين التناقض والتبادل في باب النسب في دائرة الألفاظ والمعانى. وتفصيله أنَّ ابن خلدون يرى أنَّ العقل ميزان صحيح؛ ولكن في مجاله دون سواه. "العقل ميزان صحيح، فأحكامه يقينية لا كذب فيها. غير أنَّك لا تطمئن أن تزن به أمور التوحيد والآخرة، وحقيقة النبوة، وحقائق الصفات الإلهية، وكلَّ ما وراء طوره، فإنَّ ذلك طمع في محال".⁽⁵⁾

ويحاول ابن خلدون تقرير المسألة والتهوين من شأنها بضرب مثال توضيحي قائلًا: "ومثال ذلك مثل رجل رأى الميزان الذي يوزن به الذهب؛ فطمع أن يزن به الجبال، وهذا لا يدرك على أنَّ الميزان في أحکامه غير صادق؛ لكن للعقل حدًا يقف عنده ولا يتعدّى طوره حتى يكون له أن يحيط بالله وبصفاته، فإنه ذرَّة من

(1) المصدر نفسه، ص 363-364.

(2) نفسه، ص 445.

(3) نفسه، ص 445.

(4) نفسه، ص 365.

(5) نفسه، ص 364.

ذرّات الوجود الحاصل منه.⁽¹⁾

وابن خلدون بفكرة المنهجي البسيط قد اعتمد في البرهنة على مذهبه على البدويات الحسنية البسيطة والمشتركة التي لا يسع العاقل إنكارها، ثم تدرج منها لإثبات صحة دعواه حيث يقول: "واعلم أنَّ الوجود عند كلِّ مُدِرِّكٍ في بادئه رأيه أنَّه منحصر في مداركه لا يعلوها، والأمر في نفسه بخلاف ذلك، والحقُّ من ورائه. ألا ترى الأصمَّ كيف ينحصر الوجود عنده في المحسوسات الأربع والمعقولات، ويسقط من الوجود عنده صنف المسموعات. وكذلك الأعمى أيضاً يسقط من الوجود عنده صنف المرئيات، ولو لا ما يردهم إلى ذلك تقليد الآباء والمشيخة من أهل عصرهم والكاففة، لما أقرُّوا به. لكنَّهم يتبعون الكافية في إثبات هذه الأصناف، لا بمقتضى فطرتهم وطبيعة إدراكمهم؛ ولو سئل الحيوان الأعجم ونطق، لوجدناه منكراً للمعقولات وساقطة لديه بالكلية. فإذا علمت هذا فلعلَّ هناك ضرباً من الإدراك غير مدركاتنا، لأنَّ إدراكاتنا مخلوقة محدثة، وخلق الله أكبر من خلق الناس. والحصر مجھول والوجود أوسع نطاقاً من ذلك، والله من ورائهم محيط."⁽²⁾

إذاً، فالمسألة عند ابن خلدون واضحة ومحسومة وهي أنَّ للعقل مجاله الذي لا يتعداه، كما أنَّ للشرع مجاله الذي إذا تعدَّاه ندخل في عالم الشبهة والتحايلات السحرية. فهو بهذه النظرة الواقعية قد حلَّ إشكالية من أعقد الإشكاليات التي شغلت الفكر الإنساني عموماً والإسلامي خصوصاً. فموقعه هذا لا تناقض فيه، وهو عنده قناعة راسخة، واضحة المعالم، وليس كما تصور بعض المعاصرين، حين حاول فريق منهم تفسير موقفه هذا بأنَّه مجرد مناورة سياسية، ودرعاً يتقي به تسلط السلفية المتشددة.⁽³⁾

ثم حاول فريق ثان وصفه بالازدواجية الفكرية؛ فهو عنده أشعري غيبي في

(1) نفسه، ص 364.

(2) نفسه، ص 364.

(3) محمد الهاشمي، الفكر العربي: جذوره وثماره (الكويت: مكتبة الفلاح، 1978م)، ص 139.

حياته العملية الخاصة، ومعتزلي عقلاني في حياته الفكرية.⁽¹⁾ فهذا التعليل على ما فيه من التسطيح للفكرتين الأشعري والمعتزلي على التسواء والتتجنّي عليهم بما ليس فيهما، فإنه يعَدُ المشكلة أكثر مما يحلّها لأنّه يصبح من العسير جدًا تفسير العبرية الخلدونية الحاصلة في ظلّ هذه الازدواجية الفكرية التي تعدّ -واقعيًا- عائقًا نفسيًا في حصولها.

كما حاول فريق ثالث توخي شيء من الحذر في تفسيره لهذا التناقض المزعوم، قائلاً: "غير أنّ هذا الفصل بين علوم النقل وعلوم العقل كانت له نتيجة حسنة بالنسبة إلى العلوم العقلية، لعل الرجل يكون قد عناها، فقد وفر لها -عن طريق الاعتراف بقدسية العلوم الأخرى- فرص الحماية من تدخل أهل النقل فيها. وبهذا ضمن لها -أو هكذا ظن- فرص الحرية للمضي في طريقها إلى اكتشاف الكون الطبيعي واستقراء قوانينه ونومسيه وتحليل ظواهره بتشخيص أسبابها وعللها، من دون تدخل الغبيين وتجریحاتهم".⁽²⁾

وكما يقال ربّ عذر أقبح من ذنب؛ فليس أسوأ من نعت ابن خلدون بالتناقض؛ إلاّ هذا التبرير الذي يصوّر علماء المسلمين مجموعة من السذنة المتحجّرين، الواقفين في وجه كلّ تطوير علمي، ثمّ جاء ابن خلدون ذلك التنويري، فحاول بذكائه السياسي، ومناوراته الفكرية، أن يضع حدًا لهذا التسلط على العلوم العقلية، لترى النور بعدها، وتشق طريقها بعيدًا عن رقابة الغبيين. ولا ندرى هل قرأ صاحبنا قائمة أسماء أشياخ ابن خلدون العقلانيين المذكورين في ترجمته وقائمة الكتب العقلية التي تلقّاها عنهم بسندتها أم هو في غيبة عنها. وإذا كانت العلوم فعلاً مضطهدة إلى هذا الحدّ قبل ابن خلدون والساحة الفكرية جديبة كما يحاول البعض الإقناع بذلك، فكيف تسنى للدّهر أن يوجد بأمثال ابن خلدون؟

(1) عمر فروخ، *تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون* (بيروت: دار العلم للملائين، 1972م)، ص.694.

(2) محمد جواد رضا، *العرب والتربية والحضارة: الاختيار الصعب* (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1993م)، ص.159.

والحقيقة كما يرى المسدي أنَّ ابن خلدون هو نتاج تراكمات فكرية هائلة في شتى المجالات العلمية، سادت العالم الإسلامي ما يزيد على سبعة قرون؛ حيث يقول: "فتاريخ العلوم في مساق الحضارة العربية قد ارتكز على تواجد أصوليات فرعية أمرتها أفنان الشجرة المعرفية المتراكمة فكانت بمثابة الأعمدة الفقرية يأتي كل واحد منها متعاضداً مع العلم النوعي الذي أخرجه ومجسماً في آن واحد درجة اكتماله".⁽¹⁾ فابن خلدون يعدُّ ت甿جاً لهذا التراكم الهائل، وثمرة من ثمار هذه الشجرة المعرفية المتراكمة، وليس كما يدعى البعض بأنه استثناء لصورة كالحة، وإنَّه من الخطأ المنهجي أنَّ "يلجأ الدارسون في تفسير ما قد نصلح عليه بالظاهره الخلدونية إلى معطيات تقديرية تقرر أشباه الحقائق دون أن تستند إلى موضوعية الحكم، بل إنَّ الذي يفسِّر به الدارسون تلك الظاهرة لممَّا تنقصه الموضوعية الاختبارية، ألا وهو الجزم بالعمرية الفردية. ونحن وإن لم ننكر وجود التفَّرد التوقيعي في المقومات التكوينية لدى الإنسان؛ فإنَّ الذي نعرض عليه هو أن نحوال تقرير المعطى الفردي إلى مقوم تفسيري للظواهر الفكرية العامة".⁽²⁾ وإذا كان ابن خلدون فعلاً حالة منفردة، فماذا يقولون في بعض معاصريه من أمثال: أبي إسحاق الشاطبي، وابن هشام الأنباري، وسعد الدين التفتزاني؟

2.2.1.3.5. المثال الثاني: صناعة النجوم: يعرِّف ابن خلدون صناعة النجوم بأنها تلك الصناعة التي يدعى " أصحابها أنهم يعرفون بها الكائنات في العناصر قبل حدوثها، من قبل معرفة قوى الكواكب وتأثيرها في المولادات العنصرية مفردة ومجتمعة، فتكون لذلك أوضاع الأفلاك والكواكب دالة على ما سيحدث من نوع من أنواع الكائنات الكلية والشخصية".⁽³⁾ وهو يرى بأنها صناعة باطلة لضعف مداركها، وفساد غایتها.

أولاً: أمَّا ضعف مداركها، فإنَّ ابن خلدون لا يقف كثيراً عند الرأي القائل بأنَّ

(1) عبد السلام المسدي، *قراءات في فكر الشابي والمتنبي والجاحظ وابن خلدون* (الكويت: دار سعاد الصباح، ط 4، 1993م)، ص 151.

(2) المرجع السابق، ص 152.

(3) ابن خلدون، *المقدمة*، ص 445.

معرفة قوى الكواكب وتأثيراتها بالتجربة، لأنّه لا يمكن حصول العلم أو الظن إلا من خلال تكرار التجربة مرات عديدة وهذا أمر لا يمكن تحقيق شرطه؛ لأنّ "أدوار الكواكب منها ما هو طويل الزّمن، فيحتاج تكرره إلى آماد وأحقاب متطاولة يتقارص عندها ما هو طويل من أعمار العالم."⁽¹⁾ وأمّا إسناد معرفة ذلك إلى الوحي فهو عنده من السقوط بمكان ولا يجب الوقوف عنده؛ لأنّه "رأي قائل، وقد كفونا مؤونة إبطاله. ومن أوضح الأدلة فيه أن تعلم أنّ الأنبياء، عليهم الصلاة والسلام، أبعد الناس عن الصنائع، وأنهم لا يتعرضون للإخبار عن الغيب إلا أن يكون عن الله؛ فكيف يدعون استنباطه بالصناعة، ويشيرون بذلك لتابعهم من الخلق."⁽²⁾

أمّا الرأي القائل بأنّ "دلالة الكواكب على ذلك دلالة طبيعية من قبل مزاج يحصل للكواكب في الكائنات العنصرية"⁽³⁾ فإنّ ابن خلدون نجده يقف عنده كثيراً ويحاول بيان ضعف مداركه من وجوه عدّة وذلك بعد عرض أدلة .

أ. عرض أدلة هذا الرأي، يعتمد هذا الرأي على مسلمة، وهي فعل الشمس والقمر وأثراهما في الطبيعة. "فعل النّترين وأثراهما في العنصريّات ظاهر لا يسع أحد جحده."⁽⁴⁾ ثمّ قياس بقية الكواكب على الشمس فرداً فرداً، فإذا عُرِفت "قوتها مفردة عرفناها مركبة، وذلك عند تناظرها بأشكال التّثليث والتّربع وغيرها، ومعرفة ذلك من قبل طبائع البروج بالقياس أيضاً على النّتير الأعظم."⁽⁵⁾ والكواكب كلّها مؤثرة في الهواء، وذلك الهواء مؤثر بدوره في المولّدات وتخلّق النّطف والبّرر، "فتصرّ حالاً للبدن المتكوّن عنها، وللنّفس المتعلّقة به الفائضة عليه المكتسبة لما لها منه، ولما يتبع النفس والبدن من الأحوال، لأنّ كيّفيّات البّزرة والنّطفة كيّفيّات لما يتولّد عنّهما وينشأ منها".⁽⁶⁾

(1) المصدر السابق، ص 445.

(2) المصدر نفسه، ص 446-445.

(3) نفسه، ص 446.

(4) نفسه، ص 446.

(5) نفسه، ص 446.

(6) نفسه، ص 446.

بـ. ضغف مدارك هذا الرأي، يمكن تلخيص أدلة ابن خلدون في النقاط الآتية:

إن حصول العلم أو الظن بالشيء يكون بعد "العلم بجملة أسبابه من الفاعل والقابل والصورة والغاية".⁽¹⁾، ثم نحن أقصى ما نعلمه هو جزء من الفاعل وهو القوى النجمومية والقابل وهو الجزء العنصري. ثم إن "قوى النجمومية إذا حصل كمالها وحصل العلم فيها، إنما هي فاعل واحد من جملة الأسباب الفاعلة للكائن".⁽²⁾ وليس هي كل الأسباب، بل هناك أسباب أخرى فاعلة معها في الجزء المادي مثل قوة التوليد للأب والنوع التي في النطفة، وقوى الخاصة التي تميز بها صنفٌ من النوع وغير ذلك.⁽³⁾

إن العلم بالقوى النجمومية غير متأكد؛ لأنّه يحتاج فيه إلى "معرفة حسابات الكواكب في سيرها لشّعّر بها أوضاعها، ولما أن اختصاص كل كوكب لا دليل عليه".⁽⁴⁾

إن حصول الظن بواقع الكائن لا بد فيه إلى جانب العلم بقوى النجوم وتأثيراتها من وجود الحدس والتخيّم اللذين هما "قوى للناظر في فكره وليس من علل الكائن ولا من أصول الصناعة، فإذا فقد هذا الحدس والتخيّم رجعت أدرجها عن الظن إلى الشك".⁽⁵⁾

ثانياً: فساد غايتها، وأماماً فساد غايتها فيظهر فيما تحدثه هذه الصناعة من مضار في العمران الإنساني بإفساد عقائد العوام؛ "إذا اتفق الصدق من أحکامها في بعض الأحيان اتفاقا لا يرجع إلى تعليل ولا تحقيق؛ فيلهج بذلك من لا معرفة له، ويظنه"

(1) نفسه، ص 446.

(2) نفسه، ص 446.

(3) نفسه، ص 446.

(4) نفسه، ص 446.

(5) نفسه، ص 446.

اطّراد الصدق في سائر أحكامها وليس كذلك.⁽¹⁾ فهذا الظنّ الكاذب زيادة على إساءته للعقل بادعاء الاطّراد في صدق أحكام لم يقم عليها تعليل ولا تحقيق منه، سيظهر كذبها آجلاً أم عاجلاً، فإنه يسيء للشرع كذلك من خلال توظيف هذا الاطّراد الكاذب للتشكيك في عقائد التوحيد بنـ: "رَدَّ الأَشْيَاءِ إِلَى غَيْرِ خَالقِهَا".⁽²⁾ والنتيجة الكبرى لهذا كله هو انتشار الدجالين والمدعين للغيب واستغلال بعض الساسة والمغرضين لهم في بث الإشاعات المؤذنة بخراب الدولة وهزيمتها، والتبيشير لهم بالنصر والاستيلاء على الحكم باسم أثر الكواكب والقوى العلوية وما ينشأ عنها كثيراً في الدول من توقع القواطع، وما يبعث عليه ذلك التوقع من تطاول الأعداء والمتربصين بالدولة إلى الفتوك والثورة.⁽³⁾

3.1.3.5. المثال الثالث: علم الطب: يقول ابن خلدون: "ومن فروع الطبيعيات صناعة الطب، وهي صناعة تنظر في بدن الإنسان من حيث يمرض ويصح؛ فيحاول صاحبها حفظ الصحة وبرء المرض بالأدوية والأغذية، بعد أن يبيّن المرض الذي يخص كلّ عضو من أعضاء البدن، وأسباب تلك الأمراض التي تنشأ عنها، وما لكلّ مرض من الأدوية؛ مستدلّين على ذلك بأمزجة الأدوية وقوتها، وعلى المرض بالعلامات المؤذنة بنضجه وقبوله للدواء أولاً، في السجية والفضلات والنبع، محاذين لذلك قوة الطبيعة، فإنّها المدبّرة في حالي الصحة والمرض".⁽⁴⁾

فالطب إذًا هو من العلوم الطبيعية وهو علم يقوم على التجربة الكاملة وله أصوله وكتبه المتبعة، "ولجاليوس في هذا الفنّ كتاب جليل".⁽⁵⁾ وهو "من الصنائع التي لا تستدعيها إلا الحضارة والترف".⁽⁶⁾ لهذا فقد حذر ابن خلدون من الخلط بينه

(1) نفسه، ص 447.

(2) نفسه، ص 447.

(3) نفسه، ص 447.

(4) نفسه، ص 405.

(5) نفسه، ص 405.

(6) نفسه، ص 405.

ويبين ما ينقل في الشرعيات من الطب. كما حذر من عدّ هذه المنقولات وحياناً لأنها حسب رأيه هي من أنواع الطب الذي يظهر في الbadia، وهو طب مبني غالباً على تجربة قاصرة على بعض الأشخاص، ويتداولونه متوارثاً عن مشائخ الحي وعجائره؛ وربما يصح منه البعض، إلا أنه ليس على قانون طبيعي، ولا عن موافقة المزاج.⁽¹⁾

فهو من عادات العرب، وإنما وقع ذكره في الأحاديث من باب "ذكر أحواله التي هي عادة وجلة، لا من جهة أن ذلك مشروع على ذلك النحو من العمل."⁽²⁾ وإذا حصل له نفع فليس هو من جهة كونه من الطب المزاجي؛ إنما هو من آثار الكلمة الإيمانية، كما وقع في مداواة المبطون بالعسل ونحوه.⁽³⁾

وعلى الرغم من تحذير ابن خلدون من عواقب هذا الخلط منذ أكثر من سبعة قرون؛ إلا أننا لا زلنا نرى في يومنا هذا من يخلط الأمور ويخرج على الناس بكتابات يدعى فيها باسم الدين شفاء أمراض استعصى على العالم كله - مع تعدد وسائله وتقديمها - علاجها. والكتابات من هذا القبيل كثيرة تخرج عن الحصر نكتفي بذكر واحد منها نحسب أنه كاف لبيان هذا الخلط.

كتب أحد أساتذة علوم القرآن بالأزهر كتاباً سماه خلاصة الدواء في الثوم والبصل والعسل والحبة السوداء.⁽⁴⁾ وقد مهد له بمقدمة بين فيها أهمية الأشياء الأربع في الكتاب والستة ثم شرع بعدها في ذكر الأمراض التي يمكن علاجها بها وهي كل ما خطر على باله من الأمراض العادبة منها والمستعصية: كالقرحة، والسرطان بكل أنواعه، وألام الولادة، والعقم، والبرص، والبهق، والبروستاتا، وأمراض العيون والأذن والصدر، والكلم، وال بواسير، والإيدز، وغيرها من

(1) نفسه، ص 405.

(2) نفسه، ص 405.

(3) نفسه، ص 405.

(4) انظر: محمد محمود عبد الله، خلاصة الدواء في الثوم والبصل والعسل والحبة السوداء (القاهرة: مكتبة القدسية، ط 1، 1995م).

الأمراض.⁽¹⁾ ومن بين النصوص التي تحدث فيها عن أنواع الأمراض التي يعالجها الثوم قوله: "ومسك الختم للثوم أنه سلاح فتاك ضد الأمراض. السرطان، والإيدز، والطاعون. وغيرها من الأوبئة والفيروسات المعدية: وذلك بأخذه مع عسل النحل: يخلط 3 فص ثوم مع كوب مغلى بذور حبة البركة محلى بالعسل فإنه جيد مفيد... ويمكن تناول الثوم بهرسة في العسل ويفطر به بعيش قمح فإنه مقوى لأجهزة المناعة جداً. ومن الثابت أن الجسم يحتوي على جهاز دفاع وجهاز هجوم، وهو ما يعرف بعملية الهدم والبناء إذ يهدم ويبني في الثانية 50 ألف خلية، والثوم أفضل ما يقوي ويمد جهاز المناعة على البناء والقوة والصمود."⁽²⁾

فهذا الكتاب وغيره من الكتب المماثلة تعكس خطورة ما وصل إليه فكرنا التربوي من الانحطاط والخلط بين المجالات العلمية. وهي لا تمثل توجهات أصحابها فحسب، بل إنها تمثل تصور شريحة كاملة داخل مجتمعاتنا. فالمؤلف ليس نكرة من عوام الناس، بل هو من صفة المجتمع، فهو أستاذ جامعي في أعرق المؤسسات العلمية (الأزهر)، ومدرس لأنظر المواد وأجلّها (علوم القرآن). فهو بهذا يمثل سلطة علمية يرجع إليها الناس في فهم عقائدهم وعباداتهم. ثم دار نشر تغامر بنشر مثل هذا الكتاب، فهي لا تفعل ذلك عادة إلا إذا كانت متأكدة من وجود سوق نافقة له، أي أن هناك شريحة داخل المجتمع تستهويها مثل هذه الكتابات. وبعبارة مختصرة فإن هذا الكتاب يمثل ثقافة كاملة لشريحة لا يستهان بها داخل مجتمعاتنا.

2.3.5. التقسيم الأفقي: العلوم حسب هذا التقسيم صنفان كذلك، "علوم مقصودة بالذات، كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وكالطبيعتيات والإلهيات من الفلسفة. وعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم، كالعربية والحساب وغيرها للشرعيات، وكالمنطق للفلسفة. وربما كان آلة لعلم الكلام ولأصول الفقه على طريقة المتأخرین."⁽³⁾

(1) المرجع السابق، ص 28-66.

(2) المرجع نفسه، ص 66.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص 461.

إذاً، هناك علوم مقصودة لذاتها وعلوم آلة لها، فهذا التقسيم ليس هو من ابتداع ابن خلدون، بل هو وصف لما هو موجود. وإنّ ما يهمّنا هو بيان التداخلات الوظيفية بين المجالين النّقلي والعلقي، ثمّ بعض الآثار السلبية لسوء فهم هذا التقسيم.

1.2.3.5 التداخلات الوظيفية بين المجالين الوضعي والطبيعي: رأينا في التصنيف السابق أنّ ابن خلدون يقول بمنع الخلط بين المجالين لما يؤدّي إليه هذا الخلط من الإضرار بالعمران البشري، غير أنّه في هذا التقسيم يقول بالتدخل بين المجالين، مما يبدو لأول وهلة كأنّ هناك تناقضًا بين القولين. والحقيقة أنّه ليس هناك تناقض بل هنالك فرق واضح بين الحالتين يمكن بيانه من جهتين: أولاً، أنّ الفرق يظهر من خلال حقيقة التقسيمين؛ فالتقسيم الأول اعتمد على مبدأ المصدريّة أي ليبيان السلطة المرجعية في كلّ مجال؛ فالصنف الوضعي السلطة المرجعية فيه هي النقل عن الشارع؛ أمّا الصنف الطبيعي فالسلطة المرجعية فيه هي العقل. وقد سبق بيان ذلك بما فيه الكفاية؛ أمّا التقسيم الثاني فقد اعتمد على مبدأ الوظيفة لكلّ علم بغض النظر عن المجال الذي يتتمّي إليه، أي هل هو علم مقصود لذاته، أم هو علم مقصود لغيره؟ لهذا ولكي تخفّ حدة هذا الالتباس فقد عبر الباحث عن الحالة الأولى بمفهوم عدم الخلط، وعن الثانية بمفهوم التداخل. فالخلط يعني التمازج وضياع هوية أحد الطرفين في الآخر، في حين أنّ التداخل يعني التقارب والتعاضد مع الحفاظ على الماصدق لكل مفهوم. ثانياً، يمكن توضيح هذا الفرق من خلال مثالين من جملة الأمثلة التي أوردها ابن خلدون نفسه. وهذان المثالان هما: علم الكلام، وعلم الفرائض.

أولاً: علم الكلام، وهو الحجاج بالأدلة العقلية عن "العقائد الإيمانية في الذات والصفات وأمور الحشر والنعيم والعقاب والقدر."⁽¹⁾ وأصل أدلة هذه العقائد هو "الكتاب والسنة."⁽²⁾ غير أنّ كثرة البدع، كمسألة القولة بخلق القرآن وما ترتب عنها

(1) المصدر السابق، ص346.

(2) المصدر نفسه، ص367.

من آثار اجتماعية سيئة كاستحلال دماء أهل السنة وأموالهم، كانت "سبباً لانتهاض أهل السنة بالأدلة العقلية، دفعاً في صدور هذه البدع". وقام بذلك الشيخ أبو الحسن الأشعري إمام المتكلمين.⁽¹⁾

ثم تطورت طريقة إلى أن جاء "إمام الحرمين أبو المعالي؛ فأملأ في الطريقة كتاب الشامل وأوسع القول فيه. ثم لخصه في كتاب الإرشاد واتخذه الناس إماماً لعقائدهم. ثم انتشر من بعد ذلك علم المنطق في الملة. وقرأه الناس وفرقوا بينه وبين العلوم الفلسفية، بأنه قانون ومعيار للأدلة فقط، يسبر به الأدلة كما يسبر من سواها".⁽²⁾

فالمنطق على الرغم من أنه من العلوم الطبيعية إلا أنه وفق هذا التصنيف قد استخدم آلة لنصرة العقائد الإيمانية الثابتة شرعاً استخداماً يخالف الاستخدام الفلسفي. "واعلم أنَّ المتكلمين لما كانوا يستدلون في أكثر أحوالهم بالكائنات وأحوالها على وجود الباري وصفاته، وهو نوع استدلالهم غالباً. فالجسم الطبيعي الذي ينظر فيه الفيلسوف في الطبيعتين، هو بعض من هذه الكائنات. إلا أنَّ نظره فيها مخالف لنظر المتكلم، وهو ينظر في الجسم من حيث يتحرَّك ويسكن، والمتكلم ينظر فيه من حيث يدلُّ على الفاعل. وكذا نظر الفيلسوف في الإلهيات إنما هو نظر في الوجود المطلق وما يقتضيه لذاته، ونظر المتكلم في الوجود من حيث إنه يدلُّ على الموجد. وبالجملة فموضوع علم الكلام عند أهله إنما هو العقائد الإيمانية بعد فرضها صحيحة من الشرع من حيث يمكن أن يستدلُّ عليها بالأدلة العقلية؛ فترفع البدع وتزال الشكوك والشبه عن تلك العقائد".⁽³⁾

ثانياً: علم الفرائض، علم الفرائض كما يقول ابن خلدون "فَنَّ شريف لجمعه بين المعقول والمنقول".⁽⁴⁾ فهو خير مثال على التداخل بين المجالين حيث ورد

(1) نفسه، ص368.

(2) نفسه، ص368.

(3) نفسه، ص369.

(4) نفسه، ص358.

ذكره مرتين؛ مرة تحت العلوم الشرعية باعتباره فرعاً من فروع علم الفقه، وعُرِفَ على أنه "معرفة فروض الوراثة وتصحيح سهام الغريضة، من كم تصحّ، باعتبار فروضها الأصول أو مناسختها".⁽¹⁾ وورد ذكره مرتاً أخرى تحت العلوم العقلية باعتباره فرعاً من فروع العلوم العددية، على أنه "صناعة حسابية، في تصحيح السهام لذوي الفروض، في الوارثات إذا تعددت وهلك بعض الوارثين وانكسرت سهامه على ورثته".⁽²⁾

والجامع بين الحالتين هو علم الحساب "ومن المصطفين من يحتاج فيها إلى الغلوّ في الحساب، وفرض المسائل التي تحتاج إلى استخراج المجهولات من فنون الحساب: كالجبر والمقابلة والتصرّف في الجذور وأمثال ذلك".⁽³⁾

فتبوت أصل الحكم هو النقل عن الشارع، فهو بهذا الاعتبار من العلوم المقاصد؛ أمّا تصحيح السهام فهو بالحساب الذي هو من العلوم العقلية، وهو بهذا الاعتبار من علوم الآلة "فتشتمل هذه الصناعة على جزء من الفقه، وهو أحکام الوراثات في الفروض، والعلوّ والإقرار والإنكار والوصايا والتدبيير وغير ذلك من مسائلها، وعلى جزء من الحساب في تصحيح السهمان باعتبار الحكم الفقهي".⁽⁴⁾

2.2.3.5. الآثار السلبية لسوء فهم هذا التقسيم: يرى ابن خلدون أنّه يجب التركيز في التعليم على العلوم المقصودة لذاتها وإيلائها الاهتمام الأكبر بالشرح وتفریع المسائل، وبسط الأدلة، وترغيب الطلاب، وتوسيع آفاقهم فيها؛ "فأمّا العلوم التي هي مقاصد، فلا حرج في توسيعة الكلام فيها، وتفریع المسائل واستكشاف الأدلة والأنوار؛ فإنّ ذلك يزيد طالبها تمكناً في ملكته وإيضاً لها لمعانيها المقصودة".⁽⁵⁾ أمّا العلوم التي هي آلة لغيرها "فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث

(1) نفسه، ص 357.

(2) نفسه، ص 397.

(3) نفسه، ص 358.

(4) نفسه، ص 397.

(5) نفسه، ص 461.

هي آلة لذلك الغير فقط ولا يتسع فيها الكلام ولا تفرّع المسائل.⁽¹⁾

غير أنه حسب رأيه أن عدم فهم الوظيفة الحقيقة لكل علم قد يؤدي إلى الإخلال ببعض القواعد المنهجية، أوجزها في النقاط الآتية:

أولاً: جعل علوم الآلة مقصودة لذاتها، فحسب رأيه، أن توسيع الكلام في بعض العلوم كالنحو والمنطق وإكثار التفريعات فيها، قد يصيّرها من كونها علوم الآلة إلى كونها علوماً مقصودة لذاتها، يقول: "وهذا كما فعله المتأخرون في صناعة النحو وصناعة المنطق، لا بل وأصول الفقه، لأنّهم أوسعوا دائرة الكلام فيها نقلًا واستدلالًا وأكثروا من التفاريق والمسائل بما أخرجها عن كونها آلة وصيّرها مقصودة بذاتها".⁽²⁾

ثانياً: إخراج هذه العلوم عن وظيفتها الحقيقة، فهو يرى أن سوء فهم هذا التقسيم قد يؤدي إلى كثرة التفاريق لمسائل من علم الآلة التي لا حاجة لها بما يجعلها تخرج عن وظيفتها الحقيقة إلى حد اللغو، "وربما يقع فيها لذلك أنظار وسائل لا حاجة بها في العلوم المقصودة بالذات فتكون لأجل ذلك من نوع اللغو".⁽³⁾

ثالثاً: الإضرار بالمتعلمين، فحسب رأيه، أن سوء فهم الوظيفة الحقيقة لكل علم يجعل علوم الآلة مقصودة لذاتها، وتوسيع الأنظار فيها فيه إضرار "بالمتعلمين على الإطلاق".⁽⁴⁾ ويمكن ملاحظة هذا الضرر على الأقل من جهتين: أ- أن كثرة التفاريق في علوم الآلة قد يكون عائقاً لفهم هذه العلوم ذاتها، وسبباً لعدم "الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها".⁽⁵⁾ ب- أن التوسيع الزائد في هذه العلوم يصبح

(1) نفسه، ص 461.

(2) نفسه، ص 461.

(3) نفسه، ص 461.

(4) نفسه، ص 461.

(5) نفسه، ص 461.

في حد ذاته "عائقاً عن تحصيل العلوم المقصدية بالذات".⁽¹⁾ لأن المتعلمين اهتمامهم بالعلوم المقصدية أكثر من اهتمامهم بهذه الآلات والوسائل. فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل، فمتى يظفرون بالمقاصد؟⁽²⁾

والحقيقة أن هذا التصنيف الذي وضعه ابن خلدون بغض النظر عن محتوياته التمثيلية المرتبطة بأنواع العلوم التي وصل إليها الفكر في عصره، فإنه من حيث كونه منهاجاً لا يزال حسب رأيي صالحًا بل هو المنهج الذي ينبغي اتباعه عند تصنيف العلوم واختيار المواد التي ينبغي أن تحتويها مقررات التعليم لما يمتاز به - كما سبق القول فيه - من منطقية وواقعية واستجابة حقيقية لحاجات الإنسان الروحية والفكرية والمادية.

4.5 ما ينبغي تقديمها في التعليم من هذه العلوم

يرى ابن خلدون وفق تقسيمه السابق للعلوم أن علوم الآلة مقدمة في التعليم؛ إذ هي حسب رأيه الباب الذي منه يولج إلى العلوم المقاصد؛ إذ العلاقة بينهما عنده هي علاقة لازم بملزومه. فإذا كانت الملكة في العلوم الآلة كاملة جاءت الملكة في العلوم المقاصد على نسبتها؛ أما إذا كانت الملكة في العلوم الآلة قاصرة كانت الملكة في العلوم المقاصد أيضًا قاصرة.⁽³⁾ ولعل من أهم العلوم التي يرى ضرورة تقديمها في التعليم اللغة والحساب.⁽⁴⁾

1.4.5. اللغة: تتحل اللغة عند ابن خلدون مكانة خاصة لما تشغله من وظيفة تواصلية مركبة تمثل في كونها الفعل اللغوي، "وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادته الكلام"⁽⁵⁾ ومحل الفعل اللغوي "اللغة في المتعارف هي عبارة

(1) نفسه، ص 461.

(2) نفسه، ص 461.

(3) نفسه، ص 468.

(4) وهذا ما يفسر سبب إعجابه بطريقة ابن العربي التي تقدم الكلام عنها في الفصل الثاني في الجدول 5.2.

(5) نفسه، ص 469.

المتكلّم.⁽¹⁾ وصورة الفعل اللغوي، حيث "رسوم الكتابة لها دلالة خاصة على الألفاظ المقوله."⁽²⁾ وهي باختصار تمثّل عنده البيان للرجوع الفكري وما استقرّ منه في الضمير من "صور علمية".⁽³⁾ وهذا البيان اللغوي نوعان: العبارة، والكتابة.

1.1.4.5. العبارة: أمّا العبارة "هي الكلام المركب من الألفاظ النطقية التي خلقها الله في عضو اللسان مركبة من الحروف، وهي كيفيات الأصوات المقطعة بعضلة اللهاة واللسان ليتبين بها ضمائر المتكلّمين بعضهم لبعض في مخاطباتهم وهذه رتبة أولى في البيان عمّا في الضمائر".⁽⁴⁾

2.1.4.5. الكتابة: وأمّا الكتابة فهي "رتبة ثانية يؤدّي بها ما في الضمير، لمن توارى أو غاب شخصه وبعد؛ أو لمن يأتي بعد ولم يعاصره ولا لقيه. وهذا البيان منحصر في الكتابة، وهي رقوم باليد تدلّ أشكالها وصورها بالتواضع على الألفاظ النطقية حروف و كلمات بكلمات".⁽⁵⁾

3.1.4.5. علاقة هاتين المهاراتين بالمعاني: والتحصيل العلمي عنده متوقف أولاً وقبل كلّ شيء على اكتساب هاتين المهاراتين؛ إذ من خلالهما يتم تعليم المسائل العلمية وفهم مباحثها. غير أنّ عملية التعليم من خلال المهارة الأولى أقلّ تعقيداً وأسهل مأخذها على المتعلم منها عليه في المهارة الثانية.

أولاً: العبارة، ففي العبارة المسافة بينه وبين معاني المباحث العلمية، هي اكتساب ملكة في الدلالات اللفظية. "لا بدّ في اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها اللغوية عليها، وجودة الملكة لناظر فيها؛ وإلا فيتعاصم عليه اقتناصها زيادة على ما يكون في مباحثها الذهنية من الاعتياد. وإذا كانت ملكته في تلك الدلالات راسخة، بحيث تبادر المعاني إلى ذهنه من تلك الألفاظ عند

(1) نفسه، ص 469.

(2) نفسه، ص 468.

(3) نفسه، ص 455.

(4) نفسه، ص 455.

(5) نفسه، ص 455.

استعمالها، شأن البديهي والجليبي، زال ذاك الحجاب بالجملة بين المعاني والفهم، أو خفّ؛ ولم يبق إلا معاناة ما في المعاني من المباحث فقط. هذا كلّه إذا كان التعليم تلقينا وبالخطاب والعبارة.⁽¹⁾

ثانياً: الكتابة، أما في الكتابة؛ فإنّ هذه المسافة تبدو أكثر تعقيداً حيث يحتاج في الوصول إلى هذه المباحث العلمية إلى معرفة دلالة رسوم الكتابة على الألفاظ المقوله، ثمّ معرفة دلالة تلك الألفاظ المقوله على المعاني المطلوبه وهذا ما عبر عنه ابن خلدون بقوله: "وأما إن احتاج المتعلم إلى الدراسة والتقييد بالكتاب و مشافهة الرسوم الخطية من الدواوين بمسائل العلوم، كان هنالك حجاب آخر بين الخط ورسومه في الكتاب؛ وبين الألفاظ المقوله في الخيال. لأن رسوم الكتابة لها دلالة خاصة على الألفاظ المقوله. وما لم تعرف تلك الدلالة تعدّرت معرفة العبارة، وإن عرفت بملكة قاصرة كانت معرفتها أيضاً قاصرة، ويزداد على الناظر والمتعلم بذلك حجاب آخر بينه وبين مطلوبه من تحصيل ملوكات العلوم أعوص من الحجاب الأول. وإذا كانت ملكته في الدلالة اللغظية والخطية مستحکمة ارتفعت الحجب بينه وبين المعاني. وصار إنما يعني فهم مباحثها فقط. هذا شأن المعاني مع الألفاظ والخط بالنسبة إلى كلّ لغة".⁽²⁾

غير أنه على الرغم من صعوبة هذه المهارة؛ فإنّها من الناحية التربوية من أكثر الوسائل نجاعة في صقل العقول وإكسابها كيساً وفطنة في فهم الظواهر وتقديرها واكتساب العلوم المجهولة. "والكتابة من بين الصنائع أكثر إفاده لذلك، لأنها تشتمل على العلوم والأنظار بخلاف الصنائع. وبيانه أن في الكتابة انتقالاً من الحروف الخطية إلى الكلمات اللغظية في الخيال؛ ومن الكلمات اللغظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس؛ فهو ينتقل أبداً من دليل إلى دليل، ما دام ملتسباً بالكتابة وتعود النفس ذلك دائماً. فيحصل لها ملكرة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات، وهو معنى النظر العقلي الذي يكتسب به العلوم المجهولة، فتكسب بذلك ملكرة من

(1) نفسه، ص 468.

(2) نفسه، ص 468.

التعقل تكون زيادة عقل. ويحصل به مزيد فطنة وكيس في الأمور، لما تعودوه من ذلك الانتقال.⁽¹⁾

وباختصار فإنّ اللغة بشقيها العباراتي والكتابي من وجهة نظر ابن خلدون هي الباب الذي منه يولج إلى العلوم المقاصد. لهذا، فإنّ تقديم ابن خلدون لها في التعليم على غيرها من العلوم هو استجابة لمنطق الأشياء نفسها، وإitan للبيوت من أبوابها. "اللغات وسائل وحجب بين الصمائر، وروابط وختام عن المعاني".⁽²⁾

2.4.5. الحساب: يرى ابن خلدون أنّ السبب في تقديم الحساب في التعليم أمران: أولاً، لأنّه يعدّ آلة ضرورية لكثير من العلوم المقاصد؛ الوضعية منها كالفرائض، وتصحيح السهام؛ والطبيعي "كمعاملات المدن، في البياعات والمساحات".⁽³⁾ ثانياً، هو لأنّه يحقق هدفاً تربوياً ساماً، وهو غرس النظام والصدق في نفوس الناشئة، لأنّ الحساب كما يقول: "معارف متضحة ويراهينها متنظمة؛ فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء درب على الصواب. وقد يقال من أخذ نفسه بتعليم الحساب أول أمره، إنه يغلب عليه الصدق لما في الحساب من صحة المبني ومناقشة النفس؛ فيصير ذلك له خلقاً ويتعود الصدق ويلازمه مذهبنا".⁽⁴⁾ وكذلك دقة النظر وموضوعية الأحكام؛ لأنّ المتعلم للحساب يقوم بـ"نوع من تصرف في العدد بالضم والتفرق، يحتاج فيه إلى استدلال كثير؛ فيبقى متعدداً للاستدلال والنظر، وهو معنى العقل". ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَتُكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ الْأَسْمَاعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْيَادَ لَعَلَّكُمْ شَكُرُونَ﴾ [النحل: 78].⁽⁵⁾

5.5. المنطق الذي ينبغي اتباعه في صياغة هذه المناهج

المنطق المشار إليه هنا يقصد به الطرق العلمية التي يمكن اتباعها في صياغة

(1) نفسه، ص 339.

(2) نفسه، ص 468.

(3) نفسه، ص 397.

(4) نفسه، ص 396.

(5) نفسه، ص 340.

المناهج التعليمية وما تحتويه من مواد يُراعى فيها أعمار المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم العقلية والنفسية.⁽¹⁾ وابن خلدون قد سنّ في هذا الباب نظرية تعدّ مثيلاتها في الغرب اليوم من أهم النظريات المعاصرة في مجال تصميم المناهج التعليمية وتدريسها.⁽²⁾ حيث اعتمد فيها على مبدأي التدرج والتطور الهرمي اللذين سبقت الإشارة إليهما في فصلي مفهوم الاستخلاف ونظرية المعرفة. فكلّ شيء عنده خاضع لهذا القانون "ثم كلّ متكون في زمان، فلا بدّ من اختلاف أطواره وانتقاله في زمن التكوين من طور إلى طور، حتى يتبع إلى غايته، وانظر شأن الإنسان في طور النطفة، ثم العلقة، ثم المضغة، ثم التصوير، ثم الجنين، ثم المولود، ثم الرضيع، ثم إلى نهايته".⁽³⁾

1.5.5 التدرج: فأماماً التدرج فقد راعى فيه الناحية النفسية للمتعلمين؛ إذرأينا في مفهوم الاستخلاف قوله بضعف طبيعة النفس البشرية الذي من مظاهره الجهل. ورأينا كذلك قوله بأنّ النفس في مقابل هذا الضعف توافة للتخلص منه عن طريق التعلم والمعرفة لما تجهله. لهذا فإننا نجده عند وضع مناهج التعليم قد وازن بين حاجة المتعلمين الفطرية للتعلم، وبين قدراتهم واستعداداتهم النفسية التي لا تستطيع قبول ذلك إلا عبر عملية تراكمية تتم شيئاً فشيئاً. "وعلم البشر هو حصول صورة المعلوم في ذواتهم بعد أن لا تكون حاصلة. فهو كله مكتسب، والذات التي يحصل فيها صور المعلومات وهي النفس مادة هيولانية تلبس صور الوجود بصور المعلومات الحاصلة فيها شيئاً شيئاً، حتى تستكمل".⁽⁴⁾ لأنّه لو ألقى إليه العلم جملة واحدة دون تدرج ومراعاة لاستعداده النفسي كان ذلك له ، بحكم ما به من ضعف فطري، عائقاً للفهم، وداعياً لكلال ذهنه وهجرانه العلم، وبقائه على جهله، والظنّ أنّ ذلك من صعوبة المطلوب وعدم قدرته عليه "إذا أقيمت عليه الغايات في

(1) Allan. *Experiences near Death*, p.169.

(2) Ibid., pp.90-103.

(3) ابن خلدون، المقدمة، ص452.

(4) المصدر السابق، ص372.

البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادي في هجرانه.⁽¹⁾

2.5.5. التطور الهرمي: وأمّا التطور الهرمي فقد راعى فيه الجانب العقلي وتطوره وطريقة إنتاجه للمعرفة حيث يبدأ الفكر في إنتاجه للمعرفة، كما سبق بيانه في فصل المعرفة، من البسيط إلى المركب، ومن الجزئي إلى الكلبي، ومن المحسوس إلى المجرّد. وكذلك راعى فيه العقل من ناحية أقسامه الوظيفية التي تتطور حسب عمر المتعلم ونوعية البيئة التي ينتمي إليها، وأقسام العقل التي يعني هنا هي الأقسام الثلاثة التي سبقت الإشارة إليها في فصل المعرفة، وهي: العقل التميزي، والعقل التجريبي، والعقل النظري.

3.5.5. ما يتبع عن هذين المبدأين: وفي ضوء هذين المبدأين نجده يتكلّم صراحة عن الحلقات التصاعدية التي ينبغي اتباعها في رسم المناهج وتبليلها، يقول: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج، شيئاً وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورده عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم؛ إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيأته لفهم الفنّ وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفنّ ثانية؛ فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويدرك له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا منغلاً إلا وضّحه وفتح له مقلله؛ فيخلص من الفنّ وقد استولى على ملكته... فإنّ قبول العلم والاستعداد لفهمه تنشأ تدريجاً."⁽²⁾

(1) المصدر نفسه، ص 458.

(2) نفسه، ص 458.

ويبدو أن النص السابق قد حوى ولحّص أهم النظريات التربوية المعاصرة. فابن خلدون قد جعل حلقات المناهج التعليمية ثلاثة حلقات، تبدأ من النواة، ثم تتسع في شكل حلزوني تصاعدي من البسيط القريب من الحس إلى المركب الأكثر تعقيدا في اتجاه التجريد، وهي حلقات في شكل هرمي كل منها يفضي إلى ما بعدها مشابهة تماما في شكلها وتقسيمها ووظيفتها إلى أقسام العقل الثلاثة.

1.3.5.5. الحلقة الأولى: فالحلقة الأولى هي لمجرد التهيئة والإعداد، يقابلها قسم العقل التميزي المرتبط بالمحسوسات، وهي حلقة يراعي فيها قدرة المتعلم؛ حيث يكون "أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقرير والإجمال وبالأمثال الحسية".⁽¹⁾ فهي مرحلة كما يقول يكون صاحبها عاجزا عن الفهم بالجملة أي ليس له إلا تمييز بسيط؛ ولكنه ضروري للمرحلة الآتية.

2.3.5.5. الحلقة الثانية: أما الحلقة الثانية فتحتوي على الحلقة الأولى مع زيادة في الشرح وتوسيعة في أفق المتعلم، تتميز فيها أشياء المرحلة السابقة عن بعضها البعض بزيادة في الأوصاف، "ونسب الأجزاء في كل طور تختلف في مقاديرها وكيفياتها، وإنما لكان الطور الأول بعينه هو الآخر".⁽²⁾ يقابل هذه الحلقة قسم العقل التجريبي من أقسام العقل الثلاثة.

3.3.5.5. الحلقة الثالثة: وأما الحلقة الثالثة فتحتوي على ما ورد في المرحلتين السابقتين مع التوسيع في الشرح، والجنوح أكثر إلى المفاهيم التجريدية الخالصة منها إلى الأمثلة الحسية المشخصة. يقابل هذه الحلقة قسم العقل النظري، حيث يستولي المتعلم على الفن ويصبح ملكة من ملائكته.

وهذه الحلقات الثلاث تشبه كثيرا ثلاثيات عملية التطور العقلي لبياجيه (Piaget)، وهي : الدمج (assimilation) وتعني قدرة الطفل على دمج خبرته الجديدة في خبرته السابقة، والهضم (accommodation) أي قدرة الطفل على فهم

(1) نفسه، ص 458

(2) نفسه، ص 452

بيئته والتفاعل معها بما يتناسب وبناء العقلية، والموازنة (equilibration) أي قدرة الطفل على توظيف خبرته السابقة في موازنة فهم أشياء مستقبلية.⁽¹⁾ وثلاثيات الخبرة التعليمية لدويي (Dewey)، وهي: الحال (situation) وتمثل ما ينطبع في المتعلم من تجارب البيئة، والتفاعل (interaction) وتمثل قدرة المتعلم على التفاعل مع بيئته وقدرته على صياغة المفاهيم، والربط أو الاستمرارية (continuity) أي قدرة المتعلم على التفكير المتواصل والربط بين الأشياء⁽²⁾. وكذلك ثالثيات العملية التعليمية الحلزونية لبرونر (Bruner)، وهي: التملك (acquisition) وتعني امتلاك معلومات جديدة أو تصحيح معلومات سابقة أو تعميقها، والتحويل (transformation) أي القدرة على تحويل المعلومات والتصرف فيها، والتقييم (evaluation) أي القدرة على تقييم المعلومات واستعمالها في حل المشكلات.⁽³⁾

6.5 شروط التعليم وإفادته

يرى ابن خلدون أنّ مناهج التعليم مهما بلغت من الإحكام والتخطيط المنطقي تبقى عديمة الجدوى؛ إذا لم تتوافر لها الشروط المناسبة لتبلighها وإفادتها. ونحن عبرنا بشروط التعليم وإفادته بدل تعبير ابن خلدون "طرق التعليم وإفادته".⁽⁴⁾ لكي يشمل المتعلم، والمعلم، وطرق تدريس المادة العلمية.

1.6.5 شروط المتعلم: يرى ابن خلدون أنّ من أهمّ الشروط التي يجب على

(1) See: Jean Piaget. *The Mechanisms of Perception*, English trans. G. N. Seagrim, New York: Basic Book, Inc., Publishers, 1969, pp.229,363-364. Allan. *Experiences near Death*, p93. Charles J Brainerd. *Piaget's Theory of Intelligence*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc, 1978, pp. 24,48.

إسحاق فرحان، وأخرون، استراتيجيات تعليم محتوى المناهج التربوي، (عمان: دار الفرقان، ط3، 1999م)، ص72-73

(2) Allan. *Experiences near Death*, p. 93.

(3) See: Jerome S. Bruner. *The Process of Education*, London: Harvard University Press, 1977, pp. 43-44. Allan. *Experiences near Death*, pp. 93-94.

(4) ابن خلدون، المقدمة، ص458

المتعلم مراعاتها ثلاثة: الإرادة، والرحلة، ولزوم المعلم. والتي جمعها في عبارته الآتية: "من تشوف بفطرته إل العلم، ممّن نشا في القرى والأماصار غير المتمدنة؛ فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي، لفقدان الصنائع في أهل البدو كما قدمناه، ولا بدّ له من الرحلة في طلبه إلى الأماصار المستباحة، شأن الصنائع في أهل البدو".⁽¹⁾

1.1.6.5. الإرادة: يرى ابن خلدون أنَّ كل الأفعال الصادرة عن الحيوانات لا سيما البشرية منها، بحكم ما لها من الاستخلاف على غيرها من الموجودات، "واقعة بمقصودها".⁽²⁾ وهذه "القصودات والإرادات أمور نفسانية ناشئة في الغالب عن تصورات سابقة، يتلو بعضها بعضاً. وتلك التصورات هي أسباب قصد الفعل"⁽³⁾ وهو وفق نظرته الاستخلافية، يرى أنَّ أي فعل أو كسب لا يكون إلا "بال усили في الاقتناء والقصد إلى التحصيل".⁽⁴⁾ والعلم عنده من بين الأمور المكتسبة لا يحصل إلا بإرادته والقصد إليه.⁽⁵⁾ والإرادة المثمرة التي يعنيها ابن خلدون هي أشبه ما يسمى اليوم في علم النفس التربوي بالدافعية، وهو ما عبر عنه عند حديثه عن شروط المجاهدة الصوفية بقوله: "شروط هذه المجاهدة الإرادة أولاً، ثم الرياضة ثانياً، وليس قصدهم بالإرادة مدلولها في المشهور، وهو تخيل الشيء ثم القصد إليه، فإن هذا عندهم حديث نفس، وإنما الإرادة عندهم استيلاء حال اليقين على القلب حتى تبعث العزائم بالكلية إلى الفعل مغلوبة فيه، فكان المريد مجبور في إرادته لا مختار... لأنَّ الإرادة مقدمة كل أمر، فما لم يرد العبد شيئاً لم يفعله".⁽⁶⁾ فإذا فعلى طالب العلم أن يحرر قصده أولاً وأن يكون على استعداد للتضحية في سبيل تحصيل العلم النافع الذي فيه كمال إنسانية، "ثم تستكمل صورته بالعلم الذي

(1) المصدر السابق، ص 345.

(2) المصدر نفسه، ص 370.

(3) نفسه، ص 363.

(4) نفسه، ص 300.

(5) نفسه، ص 363.

(6) ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، ص 79.

يكتسبه بآلاته، فكم ذاته الإنسانية في وجودها.⁽¹⁾

2.1.6.5. الرحلة: يرى ابن خلدون أنه لا بد لطالب العلم من الرحلة، لإثراء خبرته وتحفيز همته يقول: "الرحلة لا بد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ و المباشرة الرجال."⁽²⁾ والسبب في هذا أنّ النفس البشرية بطبيعتها، كما مرّ في فصل الاستخلاف، أقدر على التعلم والاستيعاب بالتلقين والمحاكاة، من التعلم بالتعليم والإلقاء "والسبب في ذلك أنّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل: تارة علماً وتعليناً وإلقاء؛ وتارة محاكاة وتلقينا بال المباشرة. إلاّ أنّ حصول الملوك عن المباشرة والتلقين أشدّ استحكاماً وأقوى رسوحاً."⁽³⁾ وفوائد الرحلة في طلب العلم ولقاء المشايخ كثيرة منها:

أولاً: رسوخ الملوك، يرى ابن خلدون أنّ كثرة الشيوخ وتنوع طرقهم، يزيد في حصول الملوك ورسوخها، يقول: "فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملوك ورسوخها."⁽⁴⁾

ثانياً: تمييز المصطلحات العلمية وإزالة لبسها، وهو يرى كذلك أنّ ملاقة العلماء تساعد في تمييز المصطلحات العلمية وإزالة لبسها، كما تساعد الطالب على إدراك الفرق بين العلم وبين طرق تعليمه. "والاصطلاحات أيضاً في تعليم العلوم مخلطة على المتعلم، حتى لقد يظنّ كثير منهم أنها جزء من العلم. ولا يدفع عنه ذلك إلاّ مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين. فلقاء أهل العلوم، وتعدد المشايخ، يفيده تمييز الاصطلاحات، بما يراه من اختلاف طرقهم فيها؛ فيجزد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل."⁽⁵⁾

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 374.

(2) المصدر السابق، ص 464.

(3) المصدر نفسه، ص 464.

(4) نفسه، ص 464.

(5) نفسه، ص 464.

ثالثاً: استنهاض الهمة، ويرى أيضاً، أن في الرحلة و مقابلة أهل العلم مداعاة لاستنهاض الهمة في طلب العلم، وتصحيح المعرف، وإحکام ملكاتها، وبناء الشخصية العلمية المستقلة. "وتهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملکات. ويصحح معارفه و يميزها عن سواها مع تقوية ملكته بال المباشرة والتلقين وكثرتها من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم".⁽¹⁾

3.1.6.5. لزوم المعلم: يرى ابن خلدون، أنه لا بد على المتعلم أن يدرك أن كل الأعمال الإنسانية لا يستقل بإنجازها الفرد الواحد، بل لا بد له فيها من التعاون مع أبناء جنسه، والعلم من بين الأعمال التي لا بد فيها من التعاون وأخذ السابق فيها عن اللاحق، لهذا ينصح المتعلم إذا أراد أن يختصر الطريق، ويفصل السلامة من الزلل، وبعد عن الخطأ فيما يتعلمه أن يلزم المعلم الحاذق في علمه، وأن لا يستنكر في الأخذ عمن سبقة، ولا يعتمد في طلبه للعلم على قراءة الكتب بنفسه دون معلم مرشد؛ لأن غالباً أن لا يظفر منها "بطائل، ويصيّر إلى مخالفه الجمهور وإنكارهم عليه. وربما عد بهذه النحلة من أهل البدع بتلقّيه العلم من الكتب، من غير مفتاح المعلمين".⁽²⁾ والسبب في ذلك ليس انتقاداً لقدرة المتعلم ولا حداً من حرّيته بل تماشياً مع منطق الأشياء، وإيتاناً للبيوت من أبوابها، وتسهيلًا على المتعلم نفسه طريق التعلم، وحفظاً لوقته، وضماناً له لبلوغ مراده؛ لأن "كل تعليم صناعي يساوي به أمر الطبيعة، فلا يستقل بدركه إنسان، ولا بد في تعلمه من المعلم المرشد إلى خفيات أسبابه، لخفاء أسباب الطبيعة، وتعذر الاطلاع عليها في الأكثر، فإذا كان معلم قد حدق في هذا التعليم حصلت الإفادة وأنتجت الرياضة، وإنما فلا، شأن الصنائع كلها".⁽³⁾

2.6.5. شروط المعلم: يعد المعلم في نظر ابن خلدون التربوي الركن الأساس في العملية التعليمية؛ إذ هو المحدد في النهاية لنوعية نتاج هذه العملية، فتحقق

(1) نفسه، ص 464.

(2) نفسه، ص 354.

(3) ابن خلدون، شفاءسائل وتهذيب المسائل، ص 126.

المتعلم وتحصيله متوقف أولاً وآخرًا على حدق معلمه، وتمكنه من صناعته. "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حدق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته."⁽¹⁾ والمعلم لكي يكون أهلاً للقيام بأعباء هذه المهمة الخطرة لا بد أن يتحقق فيه شرطان: القدوة الحسنة، والصدق في العلم.

1.2.6.5. القدوة الحسنة: يرى ابن خلدون أن المتعلم بحكم ضعف طبيعته البشرية، مولع بالاقتداء بمعلمه ومحاكاته لما يعتقده فيه من الكمال اعتقاد الرعية في حاكمها والأبناء في آبائهم؛ "إذ الملك غالب لمن تحت يده، والرعية مقتدون به لاعتقاد الكمال فيه اعتقاد الأبناء بآبائهم والمتعلمين بمعلميهم."⁽²⁾ لهذا فإنه يرى ضرورة أن يكون المعلم مثلاً يحتذى به في أخلاقه، عاماً بما يعلم وأن يكون من يحمل أمانة العلم "اتصافاً بها وتحققاً."⁽³⁾ ولا تكون غايتها من العلم مثل أولئك الذين "حملوا الشريعة أقوالاً في كيفية الأعمال في العبادات وكيفية القضاء في المعاملات، ينضونها على من يحتاج إلى العمل بها؛ هذه غاية أكابرهم ولا يتضمنون إلا بالأقل منها، وفي بعض الأحوال."⁽⁴⁾ فالجانب الأخلاقي إذا شرط أساس لا بد من تتحققه في شخص كلّ من توكل إليه صناعة الأجيال.

2.2.6.5. الصدق في العلم: يعرف ابن خلدون الصدق بقوله: "الصدق في العلم والتفنّن فيه والاستلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعداته والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكرة لم يكن الصدق في ذلك الفنّ المتناول حاصلاً."⁽⁵⁾ ويحتلّ الصدق في العمل

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص315.

See: Paul D. Eggen and Donald P. Kauchak. *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*, Boston: Allyn and Bacon, 4th ed. 2001, p.19.

(2) ابن خلدون، المقدمة، ص116.

(3) ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، ص176.

(4) المصدر السابق، ص175.

(5) ابن خلدون، المقدمة، ص341-342.

مكانة خاصة في النظر الخلدوني كما مرّ في فصل الاستخلاف، فهو يمثل عنده بعضاً من الأبعاد الأساسية المكونة للشخصية الفردية، ويعدّ المعيار الأهم الذي يوزن به الفرد في ميدان الاستخدام والعمل.

ونظراً إلى أهميته عنده؛ فإننا نجده يوليه أهمية كبيرة ويؤكد على ضرورة تحقّقه في شخصية المعلم، وهذا ما توحّي به تعبيراته الكثيرة التي تشيد بالحذق في العلم وأهله، كقوله: "ارتحل إلى المشرق من إفريقية، القاضي أبو القاسم بن زيتون، لعهد أواسط المائة السابعة؛ فأدرك تلميذ الإمام ابن الخطيب، فأخذ عنهم، ولقّن تعليمهم. وحذق في العقليات والنقليات، ورجع إلى تونس بعلم كثير وتعليم حسن".⁽¹⁾ وقوله أيضاً: "ثم ارتحل من زوارته في آخر المائة السابعة أبو علي ناصر الدين المشدالي إلى المشرق وأدرك تلميذ أبي عمرو بن الحاجب، وأخذ عنهم ولقّن تعليمهم. وقرأ مع شهاب الدين القرافي في مجالس واحدة، وحذق في العقليات والنقليات. ورجع إلى المغرب بعلم كثير وتعليم مفيد".⁽²⁾ فهو قد قرن في الحالتين بين غزارة العلم وسعة الاطلاع، وبين حسن التعليم؛ مما يعني أنّ الأهلية في التعليم تعني عنده استيعاب التخصص والاستبحار فيه ثم القدرة على تبليغه وتعلمه.

ويعد الحذق في التعليم عنصراً مهما في نوعية التحصيل العلمي لدى المتعلم ودرجته، يقول ابن خلدون واصفاً طلاب المغرب في عصره والأثر السلبي لعدم الحذق في التعليم عليهم: "ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنته".⁽³⁾ والذوق في التعليم لا يقتصر أثره على تحديد نوعية التحصيل العلمي لدى المتعلم ودرجته وحسب، بل يتجاوزه إلى تحديد المدة الدراسية التي يقضيها الطالب في المدرسة. فالذوق قد يختزل المدة إلى ثلاثة مرات مع زيادة

(1) المصدر السابق، ص 342.

(2) المصدر نفسه، ص 342.

(3) نفسه، ص 343.

في الجودة، يقول ابن خلدون مدللاً على هذا الرأي: "ومما يشهد بذلك في المغرب، أن المدة المعتادة لسكنى طلبة العلم بالمدارس عندهم ست عشرة سنة، وهي بتونس خمس سنين. وهذه المدة بالمدارس، على المتعارف، هي أقل ما يتأنى فيها لطالب العلم حصوله بمتغاه من الملكة العلمية أو اليأس من تحصيلها؛ فطال أمدها في المغرب لهذه العصور لأجل عسرها من قلة الجودة في التعليم خاصة لا مما سوى ذلك".⁽¹⁾

3.6.5. طرق التدريس: في الفصل الثالث وجه ابن خلدون نقداً لا ذعاً لكثير من المعلمين في عصره لجهلهم بطرق التعليم وإفادته.⁽²⁾ ويمكن تلخيص نقاده لهم في أربع نقاط، هي: عدم مراعاة التدرج في التعليم، وعدم الالتزام بالمقررات الدراسية، والاعتماد على الحفظ وإهمال بقية الوسائل، والشدة على المتعلمين. وفي المقابل يحاول الباحث بيان ما يراه ابن خلدون من الطرق الصحيحة في التدريس والتي تنقسم من حيث موضوعاتها إلى قسمين، ما يتعلق بالجانب العقلي، وما يتعلق بالجانب النفسي.

1.3.6.5. الطرق العقلية، وهي تلك الوسائل والأساليب التعليمية التي تراعي في إيصال المعلومات وتبلغها مبادئ العقل ومراحل تطوره، ومن أهمها التدرج من البسيط إلى المركب ومن العام إلى الخاص. إن ابن خلدون تماشياً مع مبادئ الوجودي في التدرج يرى أن إلقاء المادة العلمية للطالب لا بد أن يتم عبر جرعات مبتدئاً بأبسطها وأقلها تعقيداً شيئاً فشيئاً إلى أكثرها تعقيداً، إلى أن يتم له تصور كامل للمسألة. وهذا التدرج يمكن تصنيفه إلى عدة مستويات.

أولاً: المستوى الأول: مسائل الكتاب الواحد، يرى ابن خلدون أن يكون هناك انسجام عام وتوافق في المنطق بين عملية بناء المناهج وبين طرق تدريسها. فلا بد للمعلم من اتباع منطق الكتاب المقرر الذي كلف بتدريسه. فلا ينبغي له خلط

(1) نفسه، ص 343.

(2) نفسه، ص 458.

المسائل بعضها بعض، "ولا يخلط مسائل الكتاب بغیرها حتى يعيه من أوله إلى آخره".⁽¹⁾ وكذلك لا ينبغي له أن يخرج به من كتاب المقرر عليه إلى غيره من الكتب "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي انکت على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً كان أو متنتها".⁽²⁾ والسبب في ذلك كما يرى ابن خلدون، زيادة على ما تقدم من وجوب اتباع الكتاب المقرر لمراعاته التدرج، المبني وفق نظرته، على أساس مراحل النمو العقلي ودرجاته؛ فإنه يرى بما أنّ "الاصطلاح ليس من العلم".⁽³⁾ قد يؤدي ذلك إلى انشغال المتعلم وتوقفه "عند المناقشة في الألفاظ والشبهة في الأدلة الصناعية وتمحیص صوابها من خطئها، وهذه أمور صناعية وضعية تستوي جهاتها المتعددة وتشابه لأجل الوضع والاصطلاح".⁽⁴⁾ فيتشتت ذهنه ولا يعي كتاب مقرر ولا يحصل منه أغراضه.⁽⁵⁾

ثانياً: المستوى الثاني: الحقل المعرفي الواحِد، وكما أنّ المعلم مطالب بعدم خلط مسائل الكتاب المقرر الواحد للمستوى الواحد بعضها بعض أو الخروج منه إلى كتاب آخر في المستوى نفسه، فإنه كذلك مطالب بعدم خلط مسائل المستوى الأدنى بغیرها من مسائل المستويات العليا، لأن يحضر "للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقلفة من العلم".⁽⁶⁾ أو أن يلقي "عليه الغایات في البدایات وهو حینذا عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له".⁽⁷⁾ والسبب في هذا أنّ "قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً".⁽⁸⁾ وهذا كله تماثياً مع مبدئه الاستخلاف في الاستحالة والترقّي.

(1) نفسه، ص 458.

(2) نفسه، ص 458.

(3) نفسه، ص 458.

(4) نفسه، ص 360.

(5) نفسه، ص 458.

(6) نفسه، ص 458.

(7) نفسه، ص 458.

(8) نفسه، ص 458.

وهو بهذا يحدّر من الآثار التربوية السيئة التي قد يسببها هذا الخلط على نفسية المتعلم، كالكسل، وانطمام الفكر، وكلال الذهن، وهجران العلم. "إذا ألمت عليه الغايات في البدايات وهو حيئذ عاجز عن الفهم والوعي ويعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادي في هجرانه... وإذا خُلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطماس فكره ويس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم."⁽¹⁾ وكلّ هذا بسبب "سوء التعليم"⁽²⁾ الذي لم يراع فيه المبدأان الاستلخاليان التاليان: أولاً؛ ضعف النفس البشرية التي تحتاج إلى الرفق والمساعدة، فال المتعلّم بحكم هذه الخاصية الطبيعية يكون في أول أمره "عاجزا عن الفهم بالجملة."⁽³⁾ ثانياً؛ الاستحالّة والترقّي، والعلاج لهذا الضعف يمكن في مبدأ الاستحالّة والترقّي، وذلك بإلقاء المسائل وفق ترتيبها في المقرر مستوى بعد مستوى على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً.⁽⁴⁾

ثالثاً: المستوى الثالث: الحقول المعرفية المتعددة، ومن أنواع التدرج المهمة التي لا بدّ من مراعاتها في التعليم عدم التخلط على المتعلم بين علمين مختلفين في آن واحد معاً "من المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معاً."⁽⁵⁾ لأنّه كما مرّ في فصل المعرفة أنّ الحسن الظاهر الذي يعده آلة اتصالنا الأولى بالعالم المحسوس لا يمكنها نقل المعرف إلّا واحداً واحداً.⁽⁶⁾ لهذا فإنّه وفق هذا المبدأ يرى أنّ أية محاولة لإشغال المتعلم باستقبال أكثر من علم قبل أن يتكون لديه تصور كامل عن أحدهما، سيكون مدعاه إلى تشتيت باله وحرمانه حيئذ الظفر "بواحد منها، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه

(1) نفسه، ص 458-459.

(2) نفسه، ص 458.

(3) نفسه، ص 458.

(4) نفسه، ص 458.

(5) نفسه، ص 459.

(6) نفسه، ص 78.

عن كل واحد منها إلى تفهم الآخر؛ فيستغلان معاً ويستعصيان، ويعود منها بالخيبة.⁽¹⁾ والسبب في ذلك أن الملكات صفات للنفس وألوان؛ فلا تزدحم دفعة.⁽²⁾

أما إذا أتبع التدريج بين العلوم وفرغ "ال الفكر لتعليم ما هو بسيطه مقتضراً عليه، فربما كان ذلك أجرأ بتحصيله."⁽³⁾ ويكون ذلك مدعاة لنشاط همة المتعلم وتعلقاً له بالعلم وكلها، وترقياً له في درجاته؛ لأنّ المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم.⁽⁴⁾ فإنّ قناع علم من العلوم سبيل إلى فهم غيره من العلوم وإتقانها.

2.3.6.5. الطرق النفسية: وهي تلك الوسائل والأساليب التعليمية التي تراعي في إيصال المعلومات وتبلیغها مبادئ النفس ومراحل تطورها، ومن أهمّها:

أولاً: القياس والمحاكاة، رأينا في فصل الاستخلاف أنّ من خصائص طبيعة النفس البشرية القياس والمحاكاة، فهما أساسان مهمان في عملية التربية والتعلم.⁽⁵⁾ والتعليم -كما مرّ- هو صنعة من جملة الصنائع، والتعلم بالمعاينة في الصنائع عند ابن خلدون أسهل على الفهم وأسرع للاستيعاب من التعلم بالخبر؛ لأنّ "الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري، ويكونه عملياً هو جسماني محسوس". والأحوال الجسمانية المحسوسة، نقلها بال المباشرة أو عب لها وأكمل؛ لأنّ المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة... ونقل المعاينة أو عب وأتم من نقل الخبر والعلم. فالملكة الحاصلة عنه أكمل وأرسخ من الملكة الحاصلة على

(1) نفسه، ص 459.

(2) نفسه، ص 319.

(3) نفسه، ص 459.

(4) نفسه، ص 458-459.

(5) نفسه، ص 371.

الخبر.⁽¹⁾ إن "الأمثال الحسية"⁽²⁾ حسب رأيه هي من أنجع الوسائل في فهم المعلومات وتبنيتها حيث يقول: "وكذلك نجد كل تعليم فرائض العين لأبناء المسلمين، كالصلة، والوضوء، بمعاينته الفعل أبلغ من تعليمها بالإبانة والقول، حتى إن مناسك الحج ينتصب لتعليمها في الموسم أيام أداء الفريضة خلق كثير ممن مرن على تعلمها وتعليمها، فتتجدد الفقيه المستبحر في حفظ فروع كتاب الحج يسكن إليهم في تعلم أداء فرضه أكثر من سكونه إلى محفوظه، فيأتُم بهم، ويأخذ أعيان المناسك عنهم، وما ذلك كله إلا لأنّ وثوق النفس بالحسن أبلغ من وثوقيها بالخبر، فهو شرط كمال، لا شرط صحة ووجوب."⁽³⁾

ثانياً: التكرار بانتظام، يرى ابن خلدون أنه بما أنّ النفس من طبيعتها الجهل؛ إذ هي تولد خلوة من أي علم؛ فإنّ اتصافها بالعلم لا يحصل دفعه واحدة بل لا بدّ لها فيه، وفق مبدئه في التدرج، من التكرار "مرة بعد مرة بعد أخرى"، حتى ترسخ صورته.⁽⁴⁾ وهذا التكرار حتى يكون مثمراً لا بدّ أن يكون متابعاً منتظمًا ضمن فوائل زمانية متقاربة، "ينبغي لك أن لا تطّول على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتقطيع المجالس وتفريق ما بينها، لأنّ ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها عن بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها".⁽⁵⁾

فتتابع التكرار مرّة بعد أخرى ضروري لسببين: أولاً، أنه يساعد في هضم المعلومات وترسيخها في النفس؛ لأنّ الملكات و"العواائد إنما ترسخ بكثرة التكرار وطول الأمد".⁽⁶⁾ ثانياً، أنه يساعد في اختصار الزمن والطاقة المبذولة في إنجاز الفعل؛ لأنّ "مضاعفة قوّة الفاعل تتقصّ من زمن فعله".⁽⁷⁾ أمّا الانتظام في التكرار

(1) نفسه، ص315.

(2) نفسه، ص458.

(3) ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، ص125.

(4) ابن خلدون، المقدمة، ص315.

(5) المصدر السابق، ص459.

(6) المصدر نفسه، ص316.

(7) نفسه، ص451.

فهو انسجام مع بنية الفكر التي خص بها الإنسان دون غيره من الحيوانات،⁽¹⁾ وهو كذلك مدعوة للاستمرار والمداومة لما فيه من معاني الكمال؛ لأنّ النفس كما مرّ في فصل الاستخلاف بحكم ضعفها تواقة للاتحاد بكل ما تعتقد فيه الكمال؛ أمّا وقوع هذا التكرار ضمن فوائل زمنية متقاربة فهو لتجنب النسيان وإحكام الملكة. "إذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانية للنسيان، كانت الملكة أيسراً حصولاً وأحكماً ارتباطاً وأقرب صبغة؛ لأنّ الملوك إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه".⁽²⁾ لأنّ النفس من طبيعتها "كثيرة التلؤن"⁽³⁾ وإذا كانت الفاصلة الزمنية بين الجلسات طويلة فإنّ ذريعة لها لإيلاف التناسي والإهمال و"إذا ألفت شيئاً صار من جبلتها وطبيعتها".⁽⁴⁾

ثالثاً: التحفيز، كان من بين مؤاخذات ابن خلدون على المعلمين في عصره شدّتهم على المتعلمين وقهّرهم لهم، واعتباره ذلك من أسوأ طرق التعليم وأعظمها خطراً على الناشئة لما تخلّفه فيهم من آثار تربوية سيئة كالغش، والكذب، والمكر، والخداع، والعجز، والكسل. فما بديله يا ترى؟ وما علاجه لطبيعة الدّعة والسكون لدى المتعلمين التي سبقت الإشارة إليها في فصل مفهوم الاستخلاف؟ لأنّ المتعلمين إذا أمعن في مسامحتهم فإنّهم يستحلون الفراغ ويألفونه.⁽⁵⁾ "إذا اتخذوا الدّعة والراحة مألفاً وخلقوا صار لهم ذلك طبيعة وجبلة شأن العوائد كلّها".⁽⁶⁾ فتكون النتيجة الانقطاع عن العلم والتهاون في طلبه.⁽⁷⁾

العلاج عنده يكمن في حمل المتعلمين وتحفيزهم على طلب العلم قدر الاستطاعة "بالقرب والملاينة".⁽⁸⁾ وبالترغيب "في الثواب والأجر".⁽⁹⁾ فإن أبواب كلّ

(1) نفسه، ص 370.

(2) نفسه، ص 459.

(3) نفسه، ص 71.

(4) نفسه، ص 71.

(5) نفسه، ص 464.

(6) نفسه، ص 134.

(7) نفسه، ص 463.

(8) نفسه، ص 464.

(9) نفسه، ص 271.

ذلك فشيء من الإكراه والغلظة شريطة أن لا يتجاوز "ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئاً".⁽¹⁾ دون قهر أو إذلال "حرضا على صون النفوس عن مذلة التأديب".⁽²⁾ فلا بد للمربي من الموازنة بين صون نفس المتعلم عن المذلة احتراماً لخاصية الرئاسة فيه، وبين تحفيزه واستنهاض همته حماية له من دواعي الدعة والخمول.

7.5. طرق التقييم:

إنَّ ابن خلدون تماشياً مع منهجه الاجتماعي ووفق نظرته الاستخلافية، لم يقتصر عند تقييمه لما تسفر عنه المراحل السابقة من نتائج على الجانب المعرفي المجرد وحده بل تعداً إلى إضافة بعد آخر وهو بعد الاتصاف؛ إذ العلم المجرد عن الاتصاف عنده قليل الجدوى والنفع. "إنَّ العلم الأول المجرد عن الاتصاف قليل الجدوى والنفع".⁽³⁾ فالمعتبر عنده -كما تقدم ذكره في أهداف التعليم- في التقييم "هو العلم الحالى الناشيء عن العادة".⁽⁴⁾ فكيف يمكن تقييم هذا النوع من العلم والتحقق من درجته؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بد من الرجوع إلى مفهومين اثنين تكرر ذكرهما فيما تقدم، وهما: الملكة، والعادة.

1.7.5. الملكة: يعرف ابن خلدون الملكة بأنها: "صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته".⁽⁵⁾ ويعرفها في موطن آخر تعريفاً إجرائياً بقوله: "الصدق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الصدق في ذلك الفنَّ المتناول حacula".⁽⁶⁾ فالملكـة في العلم تتكون من ثلاثة عناصر: الاستيعاب المتمثـل

(1) نفسه، ص 464.

(2) نفسه، ص 464.

(3) نفسه، ص 365.

(4) نفسه، ص 365.

(5) نفسه، ص 315.

(6) نفسه، ص 341-342.

في الإحاطة بمبادئ العلم وقواعده، والفهم المتمثل في الوقوف على مسائله وتفرعياته، وقدرة التصرف المتمثلة في استنباط فروعه من أصوله. وهذه الملكة لا تحصل إلا بوقوع العمل وتكررها "مراها غير منحصرة".⁽¹⁾ والملكة هي أعلى ما يمكن أن تحصل عليه الذات من درجات الصفات المكتسبة وتمرّ عنده بثلاث مراحل: الصفة، والحال، والملكة، وذلك لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تكرر فتكون حالاً. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فت تكون ملكة أي صفة راسخة.⁽²⁾

2.7.5. العادة: هي من تعود الشيء إذا ألفه "والسبب في ذلك العادة؛ فإنّ النفس إذا ألفت شيئاً صار من جبّتها وطبيعتها لأنّها كثيرة التلوّن؛ فإذا حصل لها اعتياد الجوع بالتدريج والرياضية فقد حصل ذلك عادة طبيعية لها."⁽³⁾ والعادة هي سلوك عملي في فعل اختياري، مساوٍ للسلوك الطبيعي، يحصل بكثرة المران وتقادمه حتى يصير ملكة راسخة "الأفعال الاختيارية كلّها ليس شيء منها بالطبع، وإنما هو يستمرّ بالقدم والمران حتى يصير ملكة راسخة، فيظنها المشاهد طبيعية".⁽⁴⁾

فالعادة هي التعبير الحقيقي للملكة. فإذا أصبح الفعل اختياري يصدر عن الذات الفاعلة بطريقة عادية مألوفة دون تكالّف بأقلّ جهد وأقصر زمن كأنّه سجية طبيعية، فتلك هي الملكة في الفعل.

3.7.5. أسس التقييم: من خلال ما تقدّم يمكن القول بأنّ التقييم التربوي عند ابن خلدون، يعتمد على الأسس الآتية:

1.3.7.5. الاستمرارية والتدرج: يعتمد هذا التقييم على الاستمرارية والتدرج حيث يتبع نشاط المتعلم تدريجياً عبر مراحل تطوره التي تبدأ من الصفة، إلى الحال إلى أن ينتهي به إلى الملكة. وهذا التدرج يعاد تكراره في كل حلقة من

(1) نفسه، ص 365.

(2) نفسه، ص 477.

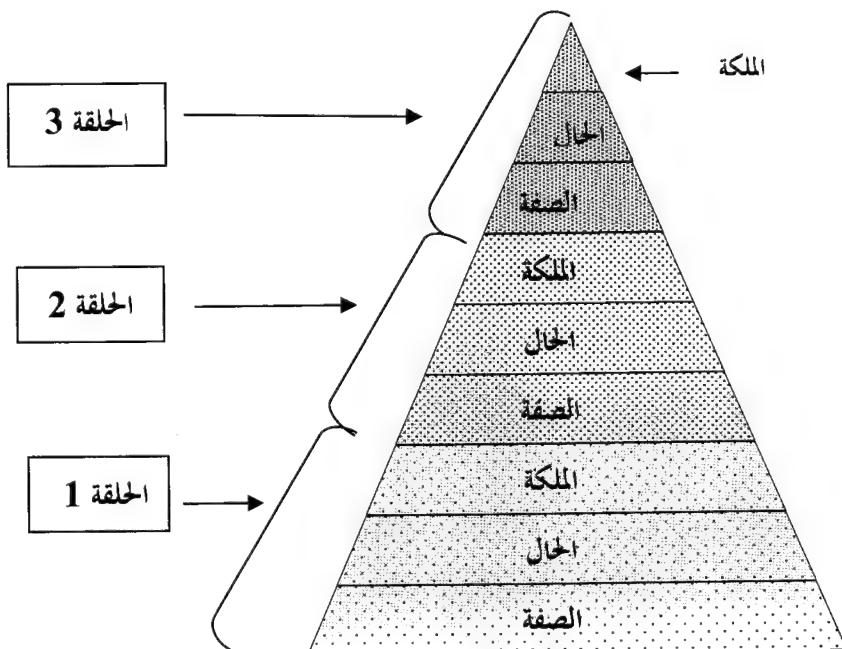
(3) نفسه، ص 71.

(4) نفسه، ص 455-456.

حلقات المنهج الكلية الثلاث التي سبق الكلام عنها. وخطوات هذا التقييم يمكن تلخيصها في الشكل الرقم (1.5).

الشكل الرقم (1.5)

سلم حلقات التقويم



فلكلّ حلقة تقييمها وصفاتها الخاصة بها، فصاحب الصفة أو الحال في الحلقة الثانية، هو أعلى رتبة من صاحب الملكة في الحلقة الأولى؛ وكذا صاحب الصفة والحال في الحلقة الثالثة هو أعلى رتبة من صاحب الملكة في الحلقة الثانية. فالملكة في الأولى هي ملكة جزئية وضعيفة غايتها أنها هيأته لما بعدها، والتي في الثانية أفضل من التي في الأولى؛ ولكنها ليست بكاملة ولكن غايتها أنها هيأته للحلقة الثالثة. "يلقى عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال... حتى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك

يحصل له ملكة في ذلك العلم؛ إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية؛ فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان... إلى أن يتنهى إلى آخر الفن فتجود ملكته.

ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويسا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضّحه وفتح له مقلله؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته.⁽¹⁾ فكل ملكة في حلقتها كانت صفة ثم حالا.

2.3.7.5 الاهتمام بالعلم الحالي: يهتم هذا التقسيم بقياس ما يتبع عن العلم من سلوك عملي أكثر من اهتمامه بالعلم المجرد؛ أي أن "المطلوب إنما هو العلم الحالي الناشيء عن العادة".⁽²⁾ والفرق بين العلم الحالي وبين العلم المجرد، أن الأول: هو الملكة كما تقدم شرحها التي تمثل "العلم الحالي الناشيء عن العادة".⁽³⁾ أما الثاني: "هو علم بكيفية، لا نفس كيفية".⁽⁴⁾ فهو بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا.⁽⁵⁾ أي بصير بقوانينها النظرية دون القدرة على استعمالها، "مثل أن يقول بصير بالخياطة، غير محكم لملكتها، في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن تدخل الخيط، في خرت الإبرة، ثم تعرّزها في لفقي الثوب مجتمعين، وتخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم تردها إلى حيث ابتدأت، وتخرجها قدام منفذها الأول بمطرح ما بين الثقبين الأولين؛ ثم يتمادي على وصفه إلى آخر العمل، ويعطي صورة الحبك والتنيّت والتفتّح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها. وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا".⁽⁶⁾

(1) المصدر السابق، ص458.

(2) المصدر نفسه، ص365.

(3) نفسه، ص365.

(4) نفسه، ص481.

(5) نفسه، ص481.

(6) نفسه، ص481.

3.3.7.5. الاعتماد على العامل المثير: يعتمد هذا التقييم في التمييز بين الملكة وغيرها على قياس درجة المتغير السلوكي لدى المتعلم من خلال المشاركة الميدانية الحية، وذلك بعرض العامل المثير (المشكلة) على العينة (المتعلم)، ثم مراقبة سلوكه فإن استجابة للمثير آليا دون تكليف بأقصر وقت حكمنا عندها بوجود الملكة، وإن لم يستجب للمثير حكمنا بعدم وجودها، يقول موضحا ذلك: "وشرحه أن كثيرا من الناس يعلم أن رحمة اليتيم والمسكين، قربة إلى الله تعالى، مندوب إليها، ويقول بذلك ويعترض به ويدرك مأخذة من الشريعة؛ وهو لو رأى يتيما أو مسكينا من أبناء المستضعفين، لفر عنه، واستنكف أن يباشره، فضلا عن التمسير عليه للرحمة، وما بعد ذلك من مقامات العطف والحنق والصدقة. فهذا إنما حصل له من رحمة اليتيم مقام العلم، ولم يحصل له مقام الحال والاتصاف. ومن الناس من يحصل له مع مقام العلم والاعتراف بأن رحمة المسكين قربة إلى الله تعالى مقام آخر أعلى من الأول، وهو الاتصاف بالرحمة وحصول ملكتها. فمتى رأى يتيما أو مسكينا بادر إليه ومسح عليه والتمس الشواب في الشفقة عليه، لا يكاد يصبر عن ذلك، ولو دفع عنه. ثم يتصدق عليه بما حضره من ذات يده".⁽¹⁾

ويقول في موطن آخر عند حديثه عن الملكة البلاغية: "إإن سمع تركيبا غير جار على ذلك المنحى، مجّه ونبا عنه سمعه بأدنى فكر، بل بغير فكر، إلا بما استفاده من حصول هذه الملكة. فإن الملكات إذا استقررت ورسخت في محالها ظهرت كأنها طبيعة وجبلة لذلك المحل... ولو رام صاحب هذه الملكة حيدا عن هذه السبيل المعينة والتركيب المخصوصة، لما قدر عليه ولا وافقه لسانه، لأنّه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده".⁽²⁾

إن ما ذكره ابن خلدون يتوافق في كثير من عناصره مع ما تقول به المدرسة

(1) نفسه، ص 365.

(2) نفسه، ص 483.

السلوكية، وإن اختلفت المنطلقات والغايات.⁽¹⁾

هذا أهم ما قدرنا على إبرازه من أدوات تقييمية عند ابن خلدون، وبها نصل إلى نهاية هذا الفصل الذي لم يبق لنا بعده إلا الخاتمة، والتي سنعرض فيها ملخصاً للفصول السابقة، ثم نتائج البحث وتوصياته.

(1) Herbert L. Petri & John M Govern., *Motivation Theory, Research, and Application*, Wadsworth: Thomson learning, 20045th ed, pp.158-159.

خاتمة البحث

ملخص البحث

إن أولى هذه المسائل ونواة البحث الأساسية هي إرجاع ابن خلدون علة التخلف إلى فساد معانٍ إنسانية، وقوله بتوقف معالجة هذا التخلف على تحقيق معاني الاستخلاف من خلال منهج تربوي متكامل، مما يدفع إلى التساؤل عن مدى نجاحه في صياغة منهج تربوي ضمن إطار مفهوم الاستخلاف عنده. وقد احتج للإجابة عن هذا التساؤل إلى الفصول الخمسة اللاحقة.

تناول الفصل الأول في القسم الأول منه التعريف بابن خلدون من حيث نسبه، وشيوخه، ومراحل حياته، وملامح شخصيته، التي اتسمت بالجرأة على الأحداث، وحب المغامرات، وعلو الهمة، وسعة العلم، والحنك في السياسة، وقوّة الإرادة، والصبر على الشدائدي؛ أمّا القسم الثاني من هذا الفصل فقد خصص لمناقشة مفهوم التربية والتعليم والتّأدِيب عند ابن خلدون، وقد تبيّن أنّ التربية عند ابن خلدون هي مفهوم شامل يتناول الإنسان في كلّ أبعاده المادية والعقلية والروحية منذ ولادته إلى آخر لحظة من حياته، وهي إطار المجتمع وأداته التي من خلالها يحدّد نوعية الإنسان المراد إنتاجه. كما تبيّن أنّ التعليم جزء من التربية مختصّ بتعليم الصنائع، ونقل الخبرات، ويتأثّر قوّة وضعفاً بنوعية العمran والحضارة اللذين ظهر فيهما؛ أمّا التّأدِيب فهو نوع من التعليم مختصّ بنقل الآداب الحسنة.

اعتنى الفصل الثاني بتقييم المناخ التربوي السائد في عصر ابن خلدون، ثم أعقبه بتقييم آخر لمناهج التعليم؛ فأمّا الأول فقد يبيّن فيه ما ساد من فساد سياسي وأخلاقي وإداري، وشيوخ الفوضى، وانعدام الأمن والاستقرار، وما تركه من آثار تربوية سيئة على الفرد والمجتمع آنذاك؛ حيث فقدَ الإنسان في ظلّ هذا المناخ التربوي الموبوء كلّ مقومات الإنسانية، وأصبح مسلوب الإرادة وأداة طيعة بيد الساسة الفاسدين لإشباع حاجاتهم الغريزية وماربّهم الشخصية بعيداً عن أي ضابط أخلاقي أو قانوني؛ وأمّا الثاني فقد يبيّن فيه ما أدّى إليه هذا الظلم من مسخ للفرد

وتعطيل لطاقة، وما نتج عنه من خراب للعمران، وأفول الحضارة، وفساد التعليم، وانقطاع سنته، واندثار الصناعات؛ إلاّ بقايا لها في مصر لما اتسمت به من استقرار سياسي، واحترام نسيبي لإنسانية الإنسان. ثم تعرض بعدها لنقد ما ساد في عصره من مناهج للتعليم حيث ركز فيها على ثلات نواح مهمّة: أولاً، هيكلة المناهج من حيث ترتيب موادها، وقد انتهى به القول إلى ضعفها وعجزها عن تلبية حاجات المتعلم؛ ثانياً، صياغة المواد المدرّسة نفسها، وقد أظهر جمودها وعدم علميتها من ثلاثة وجوه: الاهتمام الزائد بالعلوم الوسائل على حساب العلوم المقاصد، وكثرة الاختصارات التي صعبت العلم وحالت دون اكتساب ملكته، وكثرة التأليف التي شتّت ذهن الطالب وصدّته عن بلوغ مبتغاه؛ ثالثاً، طرق التدريس ومدى مراعاتها للأسس النفسية والتربوية، وقد بين قصورها من أربعة أوجه، هي: أولاً، عدم مراعاة التدرج في التعليم، وإلقاء الغaiات منذ البدايات مما يؤدي إلى استصعب المتعلم العلم وهجره؛ ثانياً، عدم الالتزام بالمقررات الدراسية، وخلط المسائل بعضها ببعض مما يؤدي إلى انطمام فكر المتعلم وبasisه من التحصيل؛ ثالثاً، الاعتماد على الحفظ كأساس للتعلم، وإهمال بقية الوسائل مما يورث الطالب قصوراً في ملكته العلمية؛ رابعاً، استعمال الشدة مع المتعلم وقهقه مما أدى إلى فساد معاني الإنسانية لديه وارتкаسه إلى أسفل سافلين. هنا هو الإطار التربوي في عصر ابن خلدون، وما أدّت إليه مؤسساته السياسية والعلمية من تخريب لإنسانية الإنسان، وتطليل قدراته وطاقاته.

أما مفهوم الاستخلاف عند ابن خلدون الذي يمثل فلسنته التربوية؛ أي رؤيته لنوعية الإنسان المراد إنتاجه، فقد تناوله الفصل الثالث في نقاط ثلاث:

أولاً: ما هيّة الإنسان الخليفة، وقد بين أنَّ الإنسان هو جزء من الطبيعة، منها نشاً وإليها يعود، وأنَّه في حقيقته حيوان من جملة الحيوانات ونوع من أنواعها، يشاركها في الحس، والحركة، وال الحاجة إلى الغذاء والكنَّ والجنس والراحة، وغيرها من شروط البقاء. ومع أنَّه من أقلّها قدرة على تلبية حاجاته منفرداً، فإنَّ الله قد استخلفه عليها وميّزه عنها بخصائص. وهذه الخصائص نوعان:

أحدهما ما يتعلّق بالنفس البشرية، ومن أهمّها خاصيّة الضعف والتي تعدّ دافع الإنسان للتعاون وطلب الكمال؛ وخاصيّة الفطرة أي حيادتها واستعدادها للتشكّل حسب ما يرد عليها من الواردات مما يفتح باب التربية على مصراعيه؛ وخاصيّة التفكير وهي القدرة على إدراك الكلّيات، وهي مجرّدة من المحسوسات وإيقاع أفعاله وفق نظام الأسباب والمسبيّات، وعلى قدر تربيتها وإخراجها من القوّة إلى الفعل يكون تحقّق إنسانية الإنسان؛ وخاصيّة القياس والمحاكاة وهي القدرة على تصنّيف الحوادث والتنبؤ بما لاتها ونقل تجاربها؛ وخاصيّة المرونة وهي قابلية النفس البشرية للتربية والتعوّد والانتقال من حال إلى آخر وفق مبدأ المسؤوليّة والاختيار.

ثانيهما ما يتعلّق بالنفس الإنسانية، وهي خاصيّة الملك التي تمثّل أعلى مراتب الإنسانية، فهي الحافظة على الإنسان اجتماعه الذي به حفظ حياته وتحقيق حاجاته والشعور بأمانه وإشاع لقيميّة النظام والعدل اللتين بهما كماله؛ وخاصيّة السيادة الشخصيّة التي تعبّر عن حرية الإرادة والاختيار في الفعل والمسؤوليّة عنه بما يؤكّد حقاً أنّه خليفة الله في أرضه؛ وخاصيّة الرمز وهي القدرة على تحويل أفكاره وأحاسيسه وتجاربه ومشاهداته إلى لغة يمكن تبادلها ونقلها وتعليمها للآخرين.

ثانياً: علاقـة الإنسان الخليفة بالطبيـعة، وتناولـ فيـ عـلاقـة التـأـثر والتـأـثير بـين الطـبـيعـة والإـنسـان؛ فأـمـا عـلاقـة تـأـثر الإـنسـان بـالـطـبـيعـة، فـهيـ نوعـانـ: ما لا يمكنـ لـالـإـنسـانـ تـغيـيرـهـ غيرـ أـنـهـ لاـ يؤـثـرـ فـيـ مـهمـتـهـ الـاستـخـلـافـيـةـ كـلـونـ بـشـرـتـهـ؛ وـماـ يـؤـثـرـ فـيـ مـهمـةـ الإـنسـانـ الـاستـخـلـافـيـةـ مـثـلـ أـثـرـ الـمنـاخـ، وـالـأـغـذـيـةـ فـيـ أـخـلـاقـ النـاسـ وـطـبـائـعـهـمـ وـأـبـدـانـهـ وـأـفـكـارـهـ، غـيرـ أـنـ هـذـاـ مـقـاـمـ يـمـكـنـ لـالـإـنسـانـ تـعـديـلـهـ وـالـتـحـكـمـ فـيـ نـتـائـجـهـ؛ وـأـمـاـ عـلاقـةـ تـأـثـرـ الإـنسـانـ فـيـ الطـبـيعـةـ فـتـقـومـ عـلـىـ ثـلـاثـ رـكـائزـ، هـيـ: الـأـمـانـةـ وـتـعـنيـ استـئـمانـ الإـنسـانـ عـلـىـ هـذـهـ الطـبـيعـةـ وـالـحـفـاظـ عـلـيـهـاـ وـدـمـ الـتـفـريـطـ فـيـهـاـ؛ وـالـسـخـيرـ، وـيـعـنيـ حقـ الإـنسـانـ فـيـ الـاسـتـفـادـةـ مـنـ هـذـهـ الطـبـيعـةـ وـاـسـتـخـدـامـهـاـ فـيـ أـدـاءـ مـهـمـتـهـ وـفـقـ مـبـدـأـيـ الرـفـقـ وـالـارـتـاقـ؛ وـالـأـعـمـارـ وـيـعـنيـ وجـوبـ تـطـوـيرـ وـتـنـمـيـةـ مـوـارـدـ هـذـهـ الطـبـيعـةـ.

ثالثـاً: الإـنسـانـ الـخـلـيـفـةـ وـالـمـجـتمـعـ، تـسـعـيـ التـرـبـيـةـ مـنـ مـنـظـورـ اـسـتـخـلـافـيـ إـلـىـ إـنـتـاجـ

إنسان يتمتع على المستوى الشخصي ببعدين اثنين: بعد المعاشي، والبعد الأخلاقي؛ أما على المستوى الجماعي فإنه لكي تم له المعاونة مع الآخرين، لا بد له من التحلّي كذلك ببعدين آخرين، وهما: المفاوضة، ثم المشاركة؛ فهذا هو الإنسان الخليفة النموذج الذي يُبَشِّر به ابن خلدون وهو الفرد الصالح في أخلاقه ومعاشه علماً وعملاً.

وأما أثر مفهوم الاستخلاف في نظرية المعرفة عند ابن خلدون، فقد تناوله الفصل الرابع، وقد تبيّن -تماشياً مع نظرته الاستخلافية- قوله بإمكانية معرفة حقيقة عن عوالم حقيقة خارج أذهاننا، هي: عالم الحس، وعالم النفس، وعالم الأرواح. وهو لم يجعل حداً لما يمكن للإنسان الخليفة معرفته بل الوجود كله شاهده وغيبيه ممكّن معرفته والتعامل معه؛ إذ إنّ حصول النفس على كمالها مرهون عنده بحصول هذه المعرفة؛ لأنّها هي التي تقوّد لمعرفة صفات موجوده وأثاره فيها. وتتقسم المعرف من وجّه نظره الاستخلافية إلى معرفة حسيّة، ومعرفة غيبيّة. فأما المعرفة الحسيّة عنده فهي معرفة أساسية وضروريّة لا يتم وجود الإنسان الخليفة إلاّ بها؛ أما حصولها فيكون عبر آليات منها: الحس الظاهر، ويعني به الحواس الخمس؛ والحس المشترك، وهو قوّة تدرك المحسوسات مُبصّرة ومسموعة وملموعة وغيرها في حالة واحدة؛ والخيال، وهو قوّة تمثّل الشيء المحسوس في النفس كما هو مجرد عن المواد الخارجة فقط؛ والواهمة، وهي قوّة لإدراك المعاني الجزئية؛ والحافظة، وهي قوّة مهمتها حفظ المدركات؛ والتفكير، وهو القوة التي تقع بها حركة الرؤية والتوجّه نحو التعلّق نتيجة لوجдан حركة للنفس في البطن الأوسط من الدّماغ، وهو ثلث درجات: العقل التميّزي، والعقل التجاري، والعقل النظري.

أما الإنتاج للمعرفة فيكون من الاستقراء أولاً، ثم التركيب ثانياً، ثم الاستنطاط والتعلّيم والتنبؤ آخر؛ وأما المعرفة الغيبيّة فهي لا تكون إلاّ بالغيبيّة عن الحس وهي ثلاثة أقسام: أولاً، ما يحصل بالفطرة، وهي إما يكون الانسلاخ فيها كاملاً من غير اكتساب ولا استعاناً ولا تكون إلاّ للنبي؛ وإما أن يكون الانسلاخ فيها ناقصاً وهذا يحصل للكهان ومن على شاكلتهم. وثانياً، ما يحصل بالنوم، وهو إما أن يكون في

أول النوم عند مفارقة اليقظة، وهو خاص ببعض الناس ولا يقع لهم إلا في مبادئ النوم عند مفارقة اليقظة وذهب الاختيار في الكلام؛ فيتكلّم الواحد منهم وكأنه مجبور على النطق؛ وغايته أن يسمعه ويفهمه؛ وإنما يكون بالرؤيا عند النوم، حيث تطالع النفس الناطقة في ذاتها الروحانية لمحّة من صور الواقعات. وثالثاً، الموت وهو أحد الطرق المؤدية إلى المعارف الغيبية، وهو إنما أن يكون حقيقة كموته الحوادث والإعدامات فإذا اتفق وسئلوا بعد موتهم مباشرة عن بعض الأمور الغيبية أو المستقبلية فإنّهم يجيبون أحياناً عن بعض ذلك. وإنما أن يكون موتاً صناعياً، وهو نوع من تعطيل القوى الحسية وإخمادها ببعض الطرق كالجعل، والرياضية السحرية، والرياضية الصوفية. غير أنه على الرغم من اعترافه نظرياً بوجود كلّ هذه المعارف؛ فإنه لا يعتدّ منها عملياً وفق نظرته الاستخلافية؛ إلاّ بما يعين الإنسان في دينه ودنياه. فالمعارف كلّها غيبة وحسبها خاضعة لهذه القاعدة: "لأنّ الأفعال إنما أباح لنا الشارع منها ما يهمنا في ديننا الذي فيه صلاح آخرتنا، أو في معاشنا الذي فيه صلاح دنيانا".⁽¹⁾ بهذا التصور لما يهمّ المستخلف من المعارف نصل إلى الفصل الذي يبيّن رأيه في المنهجية التي يمكن اعتمادها في تعلم هذه المعارف.

أما الفصل الخامس فقد تناول مفهوم الاستخلاف وأثره في مناهج التعليم عند ابن خلدون، وقد تبيّن أنّ الأهداف التربوية لمناهج التعليم عنده هي أهداف تتناول الإنسان بأبعاده الثلاثة وهي الأبعاد الروحية، وتتضمن الإيمان بالله سبحانه وتعالى، والإيمان بالنبيّ محمد صلى الله عليه وسلم الذي يعدّ طريقنا الوحيد لما يريده متنا مستخلفنا (الله سبحانه) من التعاليم والضوابط الوضعية التي فيها سعادتنا، والإيمان بأنّ وجودنا في هذه الدنيا هو وجود عبوري زائل إلى وجود حقيقي دائم، فعلينا أن نتزود من عاجلنا لأجلنا. والأبعاد الأخلاقية وتشمل غرس المسؤولية الأخلاقية في المتعلم وجعلها جزءاً من مكوناته الشخصية، بحيث يشعر لكونه خليفة الله في أرضه، أنه مسؤول خلقياً مسؤولة أمام مستخلفه (الله سبحانه). وغرس مفهوم الأمانة الشمولي في المتعلم، بحيث يعي بأنه -أخلاقياً- مستأمن على ما

(1) ابن خلدون، المقدمة، ص 412.

استخلف عليه بالرعاية والحفظ والإعمار والتنمية وفقاً لتعاليم وضوابط الاستخلاف، وغرس مفهوم العدل في المتعلم، بحيث يعي كمستخلف أن العدل هو أساس الفضائل وينبوعها الذي بدونه يختال الوجود ويخرُب العمran. والأبعاد المعاشرية وتشتمل على ترسیخ مبدأ التعاون لدى المتعلم على أساس آلة شرط لا يمكن للفرد العيش بدونه، وهو الطريق الوحيد لإشباع حاجاته، وحفظ حياته، وتحقيق إنسانيته، وبلغة كماله. وترسيخ مبدأ النظام بمفهومه الشمولي، بحيث يصبح مفهوم النظام جزءاً من شخصية المتعلم، ورثنا أساساً في تركيبته النفسية والفكرية والعملية.

أما العلوم التي ينبغي أن تحتويها مناهج التعليم فقد صنقتها إلى تقييمين؛ عموديٌّ، وأفقيٌّ. فأما في التقسيم الأول فقد نظر إليها من حيث مصدرها وهي عقلية مصدرها العقل في تفاعلها مع الواقع، ووضعية مصدرها النقل عن الواقع الشرعي ولا مجال فيها للعقل؛ إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول. وقد بيَّنَ أن تقديم العقلي على النقلي له دلالاته التي منها أنَّ في تقديم العقلي على النقلي إشارة إلى تقدمه زمانياً؛ إذ إنَّ تعلم الإنسان طرائق العيش والتعامل مع محیطه سابق في الزمان على تعلمه الشرائع والقوانين. وأنَّ في تقديم العقلي على النقلي إشارة إلى ضرورة الأول دون الثاني للوجود الإنساني؛ لأنَّه لا يمكن تصوّر وجود مجتمع إنساني بدون وجود الأول؛ ولكن يمكن تصوّره بدون الثاني. وأما في التقسيم الثاني؛ فقد نظر إليها من حيث وظيفتها وهي علوم مقصودة بالذات، كالتفسير والحديث والفقه من الشرعيات، وكالطبيعتيات والإلهيات من الفلسفة. وعلوم آلة وهي وسيلة لغيرها، كالعربية والحساب والمنطق.

ثمَّ تطرَّقنا بعد ذلك إلى الطرق التي يمكن اتباعها في صياغة المناهج التعليمية وما تحتويه من مواد يُراعى فيها سنَّ المتعلمين، وقدراتهم، واستعداداتهم النفسية والعقلية، وذلك بالاعتماد على مبدأي التدرج والتطور الهرمي. ثمَّ تطرَّقنا بعدها إلى شروطه في التعليم وإفادته وهي متنوّعة فمنها ما يتعلّق بالمتعلم، وهي ثلاثة: الإرادة، والرحلة، ولزوم المعلم. ومنها ما يرجع إلى المعلم، وهي: القدوة الحسنة،

والحق في العلم. ومنها ما يتعلّق بطرق التدريس وتشمل طرقاً عقلية، وهي تلك الوسائل والأساليب التعليمية التي تراعي في إيصال المعلومات وتبلغها مبادئ العقل ومراحل تطويره؛ وطرقًا نفسية، وهي تلك الوسائل والأساليب التعليمية التي تراعي في إيصال المعلومات وتبلغها مبادئ النفس ومراحل تطورها، ومن أهمّها: القياس، والمحاكاة، والتكرار، وحمل المتعلّمين وتحفيزهم على طلب العلم قدر الاستطاعة.

نتائج البحث

أما عن نتائج البحث فقد توصلنا إلى الآتي:

1- إنّ هناك تشابهاً كبيراً يصل إلى حدّ التطابق بين أعراض أزمة المسلمين في عصر ابن خلدون، وبين أعراض أزمتنا الراهنة. فالازمّتان تشتّركان في مرض واحد وهو فساد إنسانية الإنسان، وضياع قيمته بما ناله من أذى الحبس، والقتل، والتشريد، والعسف، والقهر، والإذلال. فهذا المناخ التربوي الموبوء قد أدى في كلتا الحالين إلى سلسلة من النتائج المترتبّ بعضها على بعض؛ ففساد إنسانية الإنسان أدى إلى انتشار العجز، والكسيل، والبطالة، والتواكل، والغش، والكذب، والنفاق الاجتماعي. وقد أدت هذه الأعراض إلى تفكّك المجتمع، واحتلال العمران، وانتشار الفقر، والبطالة، والصراعات الداخلية. وقد أدى هذا بدوره إلى فتح الباب على مصراعيه للقوى الخارجية للاستهثار بنا قديماً وحديثاً والتدخل في شؤوننا واستغلالنا وإذلالنا فالأندلس مثال للماضي، وفلسطين والعراق وأفغانستان أمثلة للحاضر. إن طبيعة الأزمة تتلّخص في سوء التربية، وجدورها تعود إلى فساد المؤسسة السياسية.

2- بما أنّ الأزمة في عمقها هي أزمة تربية؛ فإنّ حلّها يتوقف أولاً وقبل كلّ شيء على صلاحية وشمولية التصور التربوي لنوعية الإنسان المراد إنتاجه، وإنّ أنساب التصورات وأفضلها وأشملها لأبعاد الإنسان المادية والروحية والخلقية هو مفهوم الاستخلاف الإسلامي.

3- إنّ الفهم الاستخلافي لطبيعة المعرفة ومصادرها وأنواعها وتحديد ما يهتم

المستخلف منها، وما ترتب عنه من تصنيف للعلوم وتحديد للعلاقة بينها، قد حلّ لنا إشكالية من أعوص الإشكاليات التي شغلت المسلمين قديماً وحديثاً، وهي مسألة علاقة الشرعي الوضعي بالطبيعي العقلي؛ حيث بين أنَّ لكلَّ واحدٍ منها مصدره الخاص به ومجاله الذي لا يتعاده، وأنهما متكاملان في الوظيفة لا متعارضان.

4- إنَّ الفهم الاستخلافي لطبيعة التعليم ووظيفته وأهدافه التربوية، وطرق بناء مناهجه، وطرق توصيلها وتقييمها، وغيرها من المسائل التي وردت في ثنايا البحث تعدَّ -معظمها إن لم نقل كلُّها- أموراً رائدة في مجالها، وسابقة لزمانها، ودلالة على عبقرية صاحبها.

توصيات البحث

1- مواصلة البحث في فكر ابن خلدون التربوي وتعميقه -وهذا أمر لا شك في أنه يحتاج إلى جهود متضادة، وموجّهة، وتسليح فكري، ومادي ومعنوي، واطلاع وإلمام عميق بالتراث التربوي الإسلامي عموماً، والخلدوني خصوصاً- من أجل إعادة صياغته صياغة جديدة تتناسب مع لغة التربية المعاصرة، وذلك من خلال مقارنة ما يتوصل إليه من نتائج بالنتائج التي توصل إليها البحث التربوي المعاصر في الموضوعات المختلفة.

2- إنَّ أهمَّ ما يمكن أن يستفاد من جهود المفكرين الغربيين، هي قدرتهم على توليد الأفكار وتعميقها وتفعيتها. لهذا فإنَّ الباحث يدعو المهتمين بالتراث الإسلامي عموماً والخلدوني خصوصاً إلى تركيز أبحاثهم وتوجيهها إلى بعض القضايا المحدّدة، ومحاولة تطويرها وتفعيتها في فهم ومواجهة قضايانا التربوية والمعرفية والنفسية والتعلمية كمسألة مفهوم التربية والتعليم وعلاقتها بالسلطة والحضارة وال عمران، ومفهوم الاستخلاف، وقضايا المعرفة وتقسيم العلوم وعلاقة بعضها ببعض، والعادة، والملكة، وأقسام الفكر، والتدرج، وغيرها من المسائل الكثيرة التي مرَّ ذكرها في ثنايا الدراسة.

3- دعوة أصحاب القرار من الساسة والتربويين في عالمنا الإسلامي إلى العناية بالتراث التربوي الإسلامي عموماً والخلدوني خصوصاً، وذلك من خلال إقامة مؤتمرات ومراكز بحوث متخصصة تعنى بدراسة تراثه دراسة واعية وهادفة، وجعله المصدر الأساس في بناء مناهجنا التربوية والتعليمية باعتباره الأنسب لمكوناتنا الثقافية والحضارية والدينية، بدل الاعتماد على المناهج المستوردة التي لا تزيدنا إلاّ ابتداناً عن فكرنا وحضارتنا وتبعية في أخلاقنا وسلوكتنا.

هذه هي النتائج والتوصيات التي أردت إثباتها في نهاية هذا البحث، عسى أن تكون معالم وإشارات ولبنات صالحة تفيد المهتمين بفكر وآراء هذا العالم العبرى الجليل (ابن خلدون) التي لا تزال تحتاج إلى جهود جباره وملخصة سلاحها العلم، ورأيتها الحق، وغايتها خدمة الأمة والبشرية جموعاً. وأخيراً هذا هو جهد المقلّ، وأحمد الله على ما وفّق وأسأله المغفرة فيما قصرتُ فيه وأسأله العون وال توفيق فيما يأتي؛ إنه نعم المولى ونعم النصير.

المصادر والمراجع

1. العربية

1. القرآن الكريم.
2. الأبراشي، محمد عطية، التربية الإسلامية وفلسفتها (القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.).
3. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، كتاب الإيمان، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1983م).
4. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، تاريخ (بيروت: دار الكتب العلمية، 1992م).
5. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، شفاء السائل وتهذيب المسائل، تحقيق: محمد مطعع الحافظ (بيروت: دار الفكر المعاصر، 1996م).
6. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة (بيروت: دار الكتب العلمية، 2000م).
7. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، د.ت.).
8. ابن سينا، الحسين بن علي، النجاة في المنطق والإلهيات، تحقيق: عبد الرحمن عميرة (بيروت: دار الجيل، 1992م).
9. ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم (القاهرة: مكتبة دار التراث، د.ت.).
10. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب (بيروت: دار صادر، 1990م).
11. أبو يعرب، المرزوقى، آفاق النهضة العربية ومستقبل الإنسان في مهبط العولمة (بيروت: دار الطليعة، 1999م).
12. أبو يعرب، المرزوقى، الاجتماع النظري الخلدوني والتاريخ العربي المعاصر (بيروت: الدار العربية للكتاب، 1983م).
13. أبو يعرب، المرزوقى ، "شروط وحدة المسلمين وشروط نهضتهم لاستئناف دورهم الكوني" (ماليزيا: مجلة وحدة الأمة، السنة الأولى: العدد الأول، 2003م).
14. إنكلر، أليكس، مقدمة في علم الاجتماع، ترجمة: محمد الجوهرى، وآخرون (القاهرة: دار المعارف، 1978م).
15. أومليل، علي، الخطاب التاريخي: دراسة لمنهجية ابن خلدون (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، 1985م).
16. باتسييفا، سفيتلانا، ، العمran البشري في مقدمة ابن خلدون، ترجمة: رضوان إبراهيم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986م).

17. بدوي، فاطمة، علم اجتماع المعرفة بين الفكر الخلدوني والفكر الغربي (د.م: منشورات جرّوس -برس، د.ت).
18. البيضاوي، عبد الله بن عمر بن محمد، أنوار التنزيل وأسرار التأويل (بيروت: دار الكتب العلمية، 2003م).
19. الجبائي، محمد عزيز، ابن خلدون معاصرًا، ترجمة: فاطمة الجامعي الجبائي (بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، 1984م).
20. الحصري، ساطع، دراسات عن مقدمة ابن خلدون (القاهرة: مكتبة الخانجي، وبغداد: مكتبة المشني، 1961م).
21. دوبو، رينيه، إنسانية... الإنسان: نقد علمي للحضارة المادية، ترجمة: نبيل صبحي الطويل (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1979م).
22. الذوادي، محمود، وآخرون، الفكر الاجتماعي الخلدوني: المنهج والمفاهيم والأزمة المعرفية (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2004م).
23. رضا، محمد جواد، العرب والتربية والحضارة: الاختيار الصعب (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1993م).
24. الزبيدي، السيد محمد مرتضى، تاج العروس (القاهرة: المطبعة الخيرية، 1306هـ).
25. الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، المواقف في أصول الأحكام، تعليق: محمد حسين مخلوف (د. م: دار الفكر د.ت).
26. الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، فتح القدير (د.م: عالم الكتب د.ت).
27. الطبرى، محمد بن جرير، ، جامع البيان عن تأويل آي القرآن (القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى بابي الحلى وأولاده، 1968م).
28. عبد الله، محمد محمود، خلاصة الدواء في الثوم والبصل والعسل والحبة السوداء (القاهرة: مكتبة القدس، 1995م).
29. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري بشرح صحيح البخاري (القاهرة: دار المطبعة السلفية، 1407هـ).
30. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، إحياء علوم الدين، تحقيق: سيد بن إبراهيم بن صادق بن عمران (القاهرة: دار الحديث، 1992م).
31. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، أيها الولد، تحقيق: أحمد مطلوب (بغداد: مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، 1986م).
32. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، معارج القدس في مدارج معرفة النفس (القاهرة: مطبعة السعادة، 1927م).

33. الفارابي، أبو نصر، كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة، تعلق: ألبير نصري نادر (بيروت: دار المشرق، 1985م).
34. فرحان، إسحاق، وأخرون، استراتيجيات تعليم محتوى المناهج التربوي، (عمان: دار الفرقان، 1999م).
35. فروخ، عمر، تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون (بيروت: دار العلم للملائين، 1972م).
36. الفيروزبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1987م).
37. القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، (بيروت: مؤسسة مناهل العرفان، ودمشق: مكتبة الغزالى، د.ت).
38. الكيلاني، ماجد عرسان، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، (عمان: جمعية أعمال المطبع التعاوني، 1978م).
39. المسدي، عبد السلام، قراءات في فكر الشابي والمتibi والجاحظ وابن خلدون، (الكويت: دار سعاد الصباح، 1993م).
40. الموسوعة العربية العالمية، (الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، 1996م).
41. الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة ، ضوابط المعرفة (دمشق: دار القلم، 1988م).
42. النجار، عبد المجيد عمر، قضايا البيئة من منظور إسلامي (الدوحة: مركز البحوث والدراسات، 1999م).
43. النووي، محي الدين يحيى بن شرف، شرح صحيح مسلم (القاهرة: المطبعة المصرية بالأزهر، 1349هـ).
44. الهاشمي، محمد، ، الفكر العربي: جذوره وثماره (الكويت، مكتبة الفلاح، 1978م).

- الإنجليزية -2

1. Blackedge, David and Hunt, Barry, 1993, **Sociological Interpretations of Education**, London and New York: Rutledge.
2. Brainerd, Charles J., 1978, **Piaget's Theory of Intelligence**, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
3. Bruner, Jerome S., 1977, **The Process of Education**, London: Harvard University Press.
4. Chisholm, Roderick M, 1989, **Theory of Knowledge**, New Jersey: Prentice Hall.
5. Curtis, S. J., M.A., 1958, **An Introduction to the Philosophy of Education** London: University Tutorial Press Ltd, Ph.D.

6. Dewey, John, 1916, **Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education**, New York: The Macmillan Company.
7. Eggen, Paul D. and Kauchak, Donald P., 2001, **Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills**, Boston: Allyn and Bacon.
8. Geis, Robert J., 1995, **Personal Existence after Death**, USA: Sherwood Sugden & Company Publishers.
9. Joseph, Pamela Bolotin et la., 2000, **Cultures of Curriculum**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Kellehear, Allan, **Experiences Near Death**, 1996, Oxford: Oxford University Press.
11. Kelly, A.V., 1989, **The Curriculum Theory and Practice**, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
12. Lacoste, Yves, 1984, **Ibn Khaldun: The Birth of History and the Past of the Third World**, Thetford, Norfolk: The Thetford Press Ltd.
13. Mahdi, Muhsen, 1964, **Philosophy of History**, Chicago: The University of Chicago Press.
14. Maslow, Abraham Harold, 1987, **Motivation and Personality**, New York: Harper & Row, Publishers.
15. Ornstein, Allan C. and Hunkins, Francis P., 1988, **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**, Boston: Allyn and Bacon.
16. Petri, Herbert L. & Govern, John M., 2004, **Motivation Theory, Research, and Application**, Wadsworth: Thomson Learning.
17. Piaget, Jean, 1969, **The Mechanisms of Perception**, English trans. G. N. Seagrim, New York: Basic Book, Inc., Publishers.
18. Ralph, Baergen, 1995, **Contemporary Epistemology**, USA: Harcourt Brace College Publishers.
19. Squires, Geoffrey, 1987, **The Curriculum Beyond School**, London: Hodder and Stoughton.
20. Yazid Isa Soraty, 1986, **Ibn Khaldoun's Views on Man, Society, and Education**, Ann Arbor, Mich: University Microfilms International, Ph.D.

فهرس المحتويات

5	قائمة الجداول
6	قائمة الأشكال
7	مقدمة
الفصل الأول / التعريفات	
15	1.1. مدخل
15	2.1. التعريف بابن خلدون
الفصل الثاني/نقد ابن خلدون للمناخ التربوي ومناهج التعليم السائدة في عصره	
47	1.2. المناخ التربوي
59	2.2. مناهج التعليم السائدة في عصره
66	الجدول الرقم (1.2)
66	(أ) طريقة أهل المغرب
67	الجدول الرقم (2.2)
67	(ب) طريقة أهل الأندلس
68	الجدول الرقم (3.2)
68	(ج) طريقة أهل إفريقيا
69	الجدول الرقم (4.2)
69	(د) طريقة أهل المشرق
70	الجدول الرقم (5.2)
70	(ه) طريقة ابن العربي
الفصل الثالث / مفهوم الاستخلاف عند ابن خلدون (فلسفة التربية)	
79	1.3. مدخل
81	2.3. ماهية الإنسان الخليفة
82	3.3. الإنسان بوصفه جزءاً من الطبيعة
86	الشكل الرقم (1.3)
86	سلم موقع الإنسان من عالم الموجودات
87	4.3. الإنسان بوصفه جزءاً مميزاً في الطبيعة
93	4.4.3. خصائص النفس البشرية
100	5.4.3. خصائص النفس الإنسانية
104	5.3. العلاقة بين الطبيعة والإنسان الخليفة

113	6.3 الإنسان الخليفة والمجتمع
	الفصل الرابع / مفهوم الاستخلاف وأثره في نظرية المعرفة عند ابن خلدون
127	1.4 مدخل
127	2.4 إمكانية المعرفة
132	الشكل الرقم (1.4)
132	سلم تجريد المعاني
135	3.4 أصناف العارفين وأنواع المعرف وآليات حصولها
137	الشكل الرقم (2.4)
137	رسم مدارك المعرفة الحسية
161	4.4 ما يهم المستخلف منها
	الفصل الخامس / مفهوم الاستخلاف وأثره في مناهج التعليم عند ابن خلدون
165	1.5 مدخل
165	2.5 الأهداف التربوية لمناهج التعليم
169	3.5 تصنيف العلوم التي ينبغي أن تحتويها المناهج
185	4.5 ما ينبغي تقديمها في التعليم من هذه العلوم
188	5.5 المنطق الذي ينبغي اتباعه في صياغة هذه المناهج
192	6.5 شروط التعليم وإفادته
204	7.5 طرق التقييم
206	الشكل الرقم (1.5)
206	سلم حلقات التقويم
210	خاتمة البحث
210	ملخص البحث
216	نتائج البحث
217	توصيات البحث
219	المصادر والمراجع
219	1. العربية
221	2- الإنجليزية
223	فهرس المحتويات